



**Universidade de Aveiro**  
**2018**

Departamento de Educação e Psicologia

**Ana Lisete Monteiro de  
Almeida Pereira**

**A AUTORIA NA PRODUÇÃO DE HISTÓRIAS ORAIS: UM  
ESTUDO DE CASO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**





**Ana Lisete Monteiro de  
Almeida Pereira**

**A AUTORIA NA PRODUÇÃO DE HISTÓRIAS ORAIS: UM  
ESTUDO DE CASO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Relatório Final de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Prof.<sup>a</sup> Doutora Marlene da Rocha Migueis, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.



**A Deus, aos meus pais, irmã e avós, como forma de retribuir todo o vosso amor.**



## O júri

### **presidente**

Professora Doutora Ana Alexandra Valente Rodrigues  
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Cristina Manuela Branco Fernandes de Sá  
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Marlene da Rocha Migueis  
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro





## **Agradecimentos**

A Deus, pela força e coragem que recebi nos momentos mais difíceis.

Aos meus pais, que sempre me apoiaram e incentivaram a tornar este sonho realidade.

À minha querida irmã, pela compreensão, encorajamento e toda a ajuda em tornar este caminho mais fácil.

Aos meus avós, pela infância maravilhosa que me proporcionaram. Obrigada por estarem sempre comigo, minhas estrelinhas!

À minha colega de estágio, Ana Margarida, por tudo o que vivenciámos. Agradeço o apoio, a compreensão, a ajuda nos momentos mais difíceis e todo o encorajamento. Minha querida amiga, obrigada por fazeres parte da minha vida.

Às minhas colegas de curso, Inês Silva, Joana Coutinho e Sara Alves, pelas partilhas de experiências e conhecimentos.

À minha orientadora, Professora Marlene Migueis, por todos os ensinamentos, disponibilidade e paciência. Obrigada por tudo!

À professora Filomena Martins, por contribuir para a minha formação.

À professora cooperante, Margarida Carvalho, pelo apoio constante, pela dedicação e partilha de conhecimentos.

À professora, Adelaide Alves, por ter marcado o meu percurso. Será sempre uma referência para a minha caminhada enquanto professora.

Às crianças, por tudo aquilo que me transmitem. É difícil encontrar palavras suficientes para agradecer tudo o que recebo de vós.

Por fim, agradeço a todos que de algum modo têm contribuído para o meu percurso.



## Palavras-chave

Autoria, Histórias Orais, Narrativas

## Resumo

Narrar ou contar histórias permite à criança construir-se a ela própria e ao mesmo tempo construir significados para a sua existência, organizando o seu pensamento e, à medida que o vai fazendo, está também a desenvolver as suas capacidades narrativas. As crianças que têm acesso à produção oral e à interpretação de textos têm a oportunidade de construir uma história, vivenciando o modo de produção, a interpretação, a produção e autoria de textos. O presente estudo de caso, de natureza qualitativa, pretende estudar a autoria em produções de textos orais, por alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Desenvolveu-se um projeto de intervenção, a partir da adaptação da obra “Sexta-feira ou a Vida Selvagem” de *Michel Tournier*. Os instrumentos de recolha de dados foram a observação direta e a vídeo gravação das sessões de reconto da história. Para análise dos dados recorreu-se à análise de conteúdo.

A análise dos dados recolhidos permitiu-nos verificar que as crianças conseguiram, através das atividades implementadas, construir narrativas orais com elementos que se interligam de modo significativo e com coerência.



**Keywords**

Authorship, Oral Stories, Narrative

**Abstract**

To narrate or tell a story allows the child to build itself, and at the same time, build meanings for its existence, organizing the child's thinking and, as the child does it, develop his narrative capabilities. Children who have access to oral production and text interpretation have the opportunity to build a story, experiencing the mode of production, interpretation, production and authorship of texts. The current case study, of qualitative nature, intends to study authorship in productions of oral texts by 1<sup>st</sup> cycle students of Basic Education. An intervention project was developed, from the adaptation of Michel Tournier's "*Sexta-feira ou a Vida Selvagem*". The instruments of data collection were direct observation and video recording of retelling sessions of the story. Content analysis was used for the evaluation of the data.

The analysis of the data collected allowed us to conclude that the children, through the activities implemented, managed to build oral narratives with elements that interconnect in a significative way and with coherence.



## Índice

1- Introdução .....	1
---------------------	---

### Parte I - Enquadramento Teórico

1- A Narrativa Oral.....	5
1.1- Como se desenvolve a narrativa na infância?.....	7
1.2- A Estrutura, o Processo e o Conteúdo da narrativa.....	9
2- Produção de textos de Autoria.....	11
2.1- A Relação entre Função-leitor e a Função-autor.....	15

### Parte II - Estudo Empírico

1- Caracterização da realidade pedagógica.....	21
2- Apresentação do projeto de intervenção.....	24
3- Opções metodológicas.....	25
3.1 Questão de investigação e objetivos do estudo.....	26
3.2 Instrumentos de recolha de dados .....	26
3.3 Participantes.....	26
3.4 Intervenção.....	27
4- Dimensão de análise dos resultados.....	33
4.1- Dimensão Estrutura e Coerência Narrativa.....	33
4.1.1- <i>Orientação</i> .....	33
4.1.2- <i>Sequência Estrutural</i> .....	34
4.1.3- <i>Comprometimento Avaliativo</i> .....	35
4.1.4- <i>Integração</i> .....	36
4.2- Dimensão Processo e Complexidade Narrativa.....	38
4.2.1- <i>Objetivação</i> .....	38
4.2.2- <i>Subjetivação Emocional</i> .....	38
4.2.3- <i>Subjetivação Cognitiva</i> .....	39
4.2.4- <i>Metaforização</i> .....	40
4.3- Dimensão Conteúdo e diversidade Narrativa.....	41
4.3.1- <i>Diversidade de Cenários</i> .....	41
4.3.2- <i>Diversidade de Personagens</i> .....	42

4.3.3- <i>Diversidade de Acontecimentos</i> .....	42
4.3.4- <i>Diversidade de Temas</i> .....	44
5- Apresentação dos resultados.....	45
5.1 - Estrutura e coerência Narrativa.....	45
5.2 - Processo e Complexidade da Narrativa.....	48
5.3 – Conteúdo e Diversidade Narrativa.....	49
6- Análise dos resultados.....	52
7- Estratégias didáticas para abordar o processo de narração com crianças do 1.ºCEB.....	57
8- Considerações finais.....	59
9- Limitações e melhorias no projeto.....	62
10-Referências bibliográficas.....	63
11- Anexos.....	69



## Índice de Figuras

Figura 1 – Objetivos das sessões do projeto “ Sexta feira ou a vida selvagem - Um conto e a sua possibilidade de interpretação.....	28
Figura 2 – Cenário de apresentação da história.....	29
Figura 3 – Reconto da história com recurso a fantoches.....	30
Figura 4 – Sequência de imagens da história “Sexta-feira ou a vida selvagem” .....	32
Figura 5 – Dimensões e respetivas sub-dimensões da Narrativa segundo Gonçalves (2000). 33	
Figura 6 – Critérios para análise da sub-dimensão <i>Orientação</i> .....	34
Figura 7 – Critérios para análise da sub-dimensão <i>Sequencia Estrutural</i> .....	35
Figura 8 – Critérios para análise da sub-dimensão <i>Comprometimento Avaliativo</i> .....	36
Figura 9 – Critérios para análise da sub-dimensão <i>Integração</i> .....	37
Figura 10 – Critérios para análise da sub-dimensão <i>Objetivação</i> .....	38
Figura 11 – Critérios para análise da sub-dimensão <i>Subjetivação emocional</i> .....	39
Figura 12 – Critérios para análise da sub-dimensão <i>Subjetivação Cognitiva</i> .....	39
Figura 13 – Critérios para análise da sub-dimensão <i>Metaforização</i> .....	40
Figura 14 – Critérios para análise da sub-dimensão <i>Cenários</i> .....	41
Figura 15 – Critérios para análise da sub-dimensão <i>Personagens</i> .....	42
Figura 16 – Critérios para análise da sub-dimensão <i>Acontecimentos</i> .....	43
Figura 17 – Critérios para análise da sub-dimensão <i>Temas</i> .....	44

## Índice de Tabelas

Tabela 1 – Distribuição das crianças segundo idade e sexo.....	23
Tabela 2 – Pontuação relativa às dimensões da <i>Estrutura e Coerência Narrativa</i> .....	45
Tabela 3 – Pontuação relativa à análise da dimensão <i>Processo e Complexidade Narrativa</i> .....	48
Tabela 4 – Pontuação relativa à análise da dimensão <i>Conteúdo e Diversidade Narrativa</i> .....	50

## **Lista de anexos**

Anexo 1 – Gráfico com as habilitações literárias dos pais das crianças com quem desenvolvemos o projeto de intervenção

Anexo 2 – Planificação das sessões

Anexo 3 – “Sexta-feira ou a Vida Selvagem” - adaptação

Anexo 4 – Ilustrações da Ilha

Anexo 5 – Recontos

Anexo 6 – Ilustrações da história, em PowerPoint, da 3ª sessão

Anexo 7 – Cartaz com as características do Robinson

Anexo 8 – Ilustrações do Robinson Crusoe

Anexo 9 – Características do Robinson Crusoe em cartaz

Anexo 10 – Sequência de imagens ordenadas de acordo com a história

Anexo 11 – Produções orais de Autoria

Anexo 12 – Unidade de análise referente à subdimensão *Orientação*

Anexo 13 – Unidade de análise referente à subdimensão *Sequência Estrutural*

Anexo 14 – Unidade de análise referente à subdimensão *Comprometimento Avaliativo*

Anexo 15 – Unidade de análise referente à subdimensão *Integração*

Anexo 16 – Unidade de análise referente à subdimensão *Objetivação*

Anexo 17 – Unidade de análise referente à subdimensão *Subjetivação Emocional*

Anexo 18 – Unidade de análise referente à subdimensão *Subjetivação Cognitiva*

Anexo 19 – Unidade de análise referente à subdimensão *Metaforização*

Anexo 20 – Unidade de análise referente à subdimensão *Variedade de Cenários*

Anexo 21 – Unidade de análise referente à subdimensão *Variedade de Personagens*

Anexo 22 – Unidade de análise referente à subdimensão *Variedade de acontecimentos*

Anexo 23 – Unidade de análise referente à subdimensão *Variedade de Temas*

## **Lista de abreviaturas**

**PPS** - Prática Pedagógica Supervisionada

**SIE** - Seminário de Investigação Educacional

**CEB** - Ciclo do Ensino Básico

**ZDP** – Zona de Desenvolvimento Proximal



## 1 - Introdução

Desde os primórdios dos tempos que o Homem conta histórias que fazem parte de um legado cultural que é passado de geração em geração. É através do ato de narrar que a criança vai atribuindo sentido e significado ao mundo que está à sua volta. Narrar, ou por outras palavras, contar histórias, permite à criança construir narrativas e ao mesmo tempo que o faz, está a construir-se a ela própria (Henriques, 2000). É com a narrativa que a criança procura construir significados para a sua existência, uma vez que é um instrumento que controla grande parte da sua vida e cultura (Bruner, 1990).

Quando a criança cria ou conta uma narrativa está a organizar o seu pensamento e, à medida que o vai fazendo, está também a desenvolver as suas capacidades narrativas. Este processo de desenvolvimento decorre de um modo gradual e cada vez mais complexo, sendo que a criança por volta dos 6 anos, já consegue produzir narrativas orais estruturadas e complexas (Liles, 1993).

A linguagem oral é considerada por Gonçalves (2000) como o instrumento de mediação intra e interpessoal que possibilita a construção de significados, isto é, quando a criança narra, ela está a envolver-se emocionalmente e isso faz parte da construção dos significados.

Ao dominar as competências narrativas, a criança consegue abstrair-se da realidade que está a vivenciar e ao fazê-lo criam-se oportunidades para produzir narrativas orais de autoria.

A autoria é definida por Tfouni (2001, p. 82) como sendo “*uma posição do sujeito a partir da qual ele consegue estruturar o seu discurso (oral ou escrito)*”. A criança para ocupar a posição de autor tem, necessariamente, de se identificar com a narrativa que criou.

Para Pacífico (2002) as crianças que tenham tido acesso não somente à produção oral, mas também à interpretação de textos, são sujeitos que tiveram a oportunidade de construir uma história, vivenciando o modo de produção e com isso poderão incluir-se no processo que engloba a interpretação, a produção e autoria de textos.

Foi na tentativa de permitir às crianças a possibilidade de criarem produções de sua autoria que o nosso projeto surgiu. A autoria não é, habitualmente, explorada no pré-escolar ou 1.º CEB, no entanto, existem projetos que comprovam que é possível fazê-lo durante essas valências escolares. O projeto realizado por Silva e Pacífico (2011) foi o ponto de partida para encontrarmos a problemática para o nosso estudo. As autoras selecionaram um clássico da literatura, D. Quixote, e apresentaram 2 versões da obra adequadas a crianças do 3º ano do

1.ºCEB. Após uma análise detalhada sobre as personagens e os acontecimentos, pediram aos alunos para criarem textos de autoria e ao analisar essas produções escritas, puderam concluir que as crianças conseguiram construir textos de autoria.

Desta forma, escolhemos como problemática a produção oral de textos de autoria por alunos do 1.ºano do 1.ºCEB. Através do nosso projeto, desejávamos encontrar resposta para a seguinte questão de investigação: será que crianças do 1.º ano do 1.º CEB conseguem produzir textos de autoria?

Do mesmo modo, definimos como objetivos de intervenção:

- i) Desenvolver competências de compreensão e análise de histórias;
- ii) Sensibilizar as crianças do 1.º ano do 1.º CEB para a criação de textos de autoria.

Com o intuito de dar resposta à nossa questão de investigação e obedecer aos objetivos a que nos propusemos, optámos por uma metodologia qualitativa, portanto, o estudo de caso. Esta metodologia de investigação era a que mais apropriada ao nosso estudo, pois permitiu realizar uma análise dos resultados detalhada.

Deste modo, realizamos uma intervenção numa turma de 21 alunos, numa escola do distrito de Aveiro. As atividades desenvolvidas durante o projeto foram implementadas numa sala do 1.º ano do 1.º CEB. Todos os dados foram recolhidos durante as sessões através da observação direta, vídeo e notas de campo.

Quanto à estrutura, este relatório encontra-se dividido em duas partes, a primeira explicita o enquadramento teórico e a segunda, o estudo empírico. Faremos uma exploração do que entendemos por narrativa e refletiremos sobre as várias etapas vivenciadas pela criança até dominar as competências narrativas. Terminaremos a primeira parte fazendo uma abordagem à autoria em produções orais de crianças do 1.ºCEB, assim como uma reflexão sobre a Função-Leitor e Função-Autor.

Na segunda parte, apresentaremos a caracterização da realidade pedagógica e o projeto de intervenção de um modo detalhado, faremos referência às opções metodológicas adequadas ao nosso estudo, seguindo-se uma apresentação e análise dos resultados e, por último, teceremos algumas considerações finais.



## **Parte I - Enquadramento teórico**



## 1- A Narrativa Oral

*“Once upon a time, there were no computers. There were no books. Indeed there was no written word. There was only speech.”  
(Boltman, 2001, p. 7).*

Os Homens contavam as suas histórias através da fala. Este ato de partilha de experiências, em que todos participavam, resultou no nascimento da figura do contador de histórias (Boltman, 2001). Com o decorrer dos anos, foram surgindo as lendas e os contos populares, que seriam deixados como uma herança de pais para filhos. E assim, as histórias da humanidade chegaram a todos *“deixando nas memórias os romanos, os ciganos e os cruzados, que levaram pela voz os contos de um canto ao outro da Terra”* (Freitas, 2005, p. 18). Desde sempre e, através das histórias, o Homem foi relatando as suas vivências e cada escolha que fez ocorreu em função das estruturas da narrativa que dirigem o pensamento e a compreensão do ser humano como um ser cultural (Sarbin, 1986).

Gonçalo, Henriques e Machado (2004) referem na sua obra, que o Homem é considerado um “ser narrativo”, pois ao contar histórias está a construir narrativamente todas as suas vivências e, à medida que o faz, também está a criar o mundo.

E o que se entende por narrativa? A narrativa é definida como sendo um *“esquema organizacional que se expressa sob a forma de uma história”* (Polkinghorn, 1988, p. 13 as cited in Carvalho, 2011, p.10). É também através da narrativa *“que o ser humano atribui sentido e significado à imensidão de estímulos desordenados de que é alvo durante toda a sua vida.”* (Carvalho, 2011, pag.10). Gonçalves considera que a narrativa tem a função de *“organizador central de experiência humana”* (Gonçalves, 2000, p.72). Por outras palavras, é através da narrativa, mais concretamente do ato de narrar, que o ser humano comunica e cria conhecimento sobre si próprio e sobre o mundo que o rodeia, atribuindo-lhe um sentido (Boltman, 2001). E como é que isto se processa? A criança ao narrar está também a questionar o que a rodeia e, ao fazê-lo, está a construir sentido e significado sobre o funcionamento do mundo em que vive (Boltman, 2001). A mesma autora afirma que ao contar uma história, a criança alcança um maior conhecimento de si própria. O ato de narrar irá permitir que a criança

obtenha resultados bastante benéficos para si, tanto a nível cognitivo, como social e emocional. Assim sendo, a criança ao narrar está a desenvolver em si vários aspetos, sendo eles a memória, a atenção, a linguagem e ainda o discurso narrativo *“considerado um elemento vital na capacidade de organização e sequenciação do pensamento e na significação da efetividade, bem como do desenvolvimento de novos conceitos”* (Carvalho, 2011, p.13).

O desenvolvimento das capacidades narrativas em crianças é um processo que decorre de um modo complexo e gradual. Liles (1993), ao caracterizar as etapas do desenvolvimento narrativo da criança por idades, afirma que, por volta dos 2 anos, a criança já consegue recorrer à memória para relatar os acontecimentos decorridos no passado. É também, durante esta fase, que a criança consegue sequencializar os acontecimentos. Entre os 3 e os 4 anos recorrem ao uso de componentes da estrutura da narrativa e constroem narrativas cada vez mais complexas. Entre os 5 e os 6 anos de vida, há um cuidado para organizar as histórias tendo em conta a evolução dos acontecimentos. Aos 6 anos já conseguem construir narrativas com estrutura e complexidade. O desenvolvimento das capacidades narrativas continua a acontecer durante a vida adulta.

Uma narrativa é considerada bem estruturada quando existem duas funções narrativas, trata-se da função referencial e da função avaliativa. No que respeita à função referencial, a criança ao contar uma história terá de saber explicar de modo correto o *quê* e o *como* aconteceu. Por outro lado, a função avaliativa prende-se com *“estabelecer o significado da história do ponto de vista do narrador”* (Carvalho, 2011, p. 12). Portanto, importa compreender que, para que uma narrativa seja bem contada, a criança não pode apenas remeter-se a contá-la de forma coerente, também terá de ser capaz de oferecer informação avaliativa que possibilite a compreensão dos significados da história (Carvalho, 2011).

## 1.1 - Como se desenvolve a Narrativa Oral na infância?

Com base no contributo de vários autores (Gonçalves, 2000; Boltam, 2001; Wolf, 2002), pretendemos abordar o desenvolvimento da narrativa na infância, explicitando todas as fases pelas quais as crianças passam até conseguirem construir narrativas estruturadas e complexas.

Boltam (2001) considera que a criança, ao contar histórias, está a fazê-lo com um objetivo, isto é, a tentar compreender o *como* e o *porquê* das situações. À medida que o vai fazendo está a atribuir significados e pondo à prova as suas questões sobre o funcionamento do mundo.

Para que uma criança aprenda a narrar é necessário que esta esteja inserida num grupo de narradores. A criança ao estar em contacto com a narrativa desde tenra idade é capaz de narrar acontecimentos, ainda que seja necessária a ajuda de um adulto na construção do seu discurso. A narrativa oral é permanente na vida de uma criança, mesmo quando a criança não consegue, ainda, utilizar a linguagem oral, expressando-se através de gestos e sons (Wolf, 2002). Quando a criança tem 2 anos, começa a referir acontecimentos passados, demonstrando deste modo uma capacidade para compreender as sequências temporais das experiências vividas, ainda que o faça com a ajuda do adulto (Liles, 1993).

Segundo Siegel (1999), com 3 anos, identifica-se na criança a função narrativa, que possibilita a criação de histórias que refletem as suas vivências. Estas criações são feitas por ela na tentativa de dar sentido às suas vivências, tratando-se, portanto, de narrativas simples de acontecimentos. O mesmo autor defende que as crianças passam por duas fases, uma inicial em que são biógrafas e, posteriormente, uma fase em que se tornam autobiógrafas. Nesta última fase são produzidas as narrativas de autor.

Por volta dos 4 e 5 anos, atinge-se um maior sucesso nas estruturas morfossintáticas da língua, embora haja uma diferença na linguagem utilizada por uma criança de 5 anos comparativamente a uma de 12. Após os 5 anos, a criança utiliza corretamente essas estruturas, de um modo natural e flexível de acordo com o tipo de histórias (Freitas, 2005).

Segundo Liles (1993 as cited in Carvalho, 2011), a criança com 6 anos já apresenta um discurso narrativo estruturado e completo, embora este processo evolutivo ocorra ao longo de toda a vida, passando pela adolescência e, dependendo do meio social em que está inserida, mais ou menos estimulador desses processos, poderá continuar durante a idade adulta.

Como foi referido anteriormente, a criança com cerca de 3 anos passa por uma fase da narrativa muito importante. Trata-se de um momento que lhe permite tornar-se autora, isto é, ela não relata nas suas narrativas apenas os acontecimentos, passa também a produzir narrativas da sua autoria (Wolf, 2002). Segundo o mesmo autor, a autoria implica quatro conceitos, sendo eles a invenção, a ênfase, a representação e a interpretação.

No que respeita ao ato inventivo, só se verifica quando a criança se torna capaz de se distanciar da sua realidade e, para isso, recorre à sua imaginação para narrar experiências, emoções e sentimentos. É importante compreender que a afetividade está intrinsecamente ligada à invenção e, portanto, é possível verificar como o narrador descreve os acontecimentos e quais é que para ele são os mais importantes (Wolf, 2002).

Quando falamos em ênfase, é importante ter em consideração o facto de que a criança, ao tornar-se autora, tem, necessariamente, de criar uma narrativa interessante que apele à atenção de quem a ouve. Portanto, ênfase é nada mais do que *“a construção de uma narrativa clara no que respeita ao entrelaçar as diferentes ideias, acontecimentos que estão a ser narrados e que devem ser entendidos facilmente pelo ouvinte”* (Silva, 2013, p. 22).

Na representação é necessário que a criança aceite que os outros possam ter uma compreensão diferente da sua. Por outras palavras, a criança demonstra compreender que o que é narrado será sempre algo que reflete a visão do autor. Nesta fase a criança consegue apropriar-se da história de um autor e modificá-la, consoante o seu gosto. Para que tal aconteça também é necessário, que ela compreenda bem as linhas discursivas da narrativa, isto é, que compreenda os diferentes tipos de linguagem de um narrador do qual fazem parte *“o proteger, vigiar, corrigir e alimentar a narrativa na presença dos seus ouvintes”* (Wolf, 2002 as cited in Silva, 2013, p. 22)

Por último a interpretação, conceito que reflete a capacidade da criança para expressar as suas narrativas de acordo com a sua compreensão, pois é livre de criar a sua história. Com o decorrer do tempo a criança vai criando as suas próprias histórias sem a ajuda do adulto, tornando-se, portanto, autora das suas criações. Assim sendo, quando cria uma história de sua autoria, ela

não se refere ao mundo criado pelo texto oral ou escrito propriamente dito, produzindo assim uma linguagem fluente que é coerente, coesa, funcional sem ser

nem o prolongamento da intervenção de outro interlocutor nem o suporte para as exigências pragmáticas imediatas de uma tarefa (wolf, 2002, p. 104).

Em jeito de conclusão, é consensual que as crianças até aos 6 anos evidenciam os conhecimentos e as competências essenciais para produzir uma narrativa que seja coerente, embora possam existir algumas dificuldades no ato de narrar quando não existe ajuda por parte do adulto ou quando o contexto não é potenciador dos desenvolvimento dessas competências.

## **1.2 - A Estrutura, o Processo e o Conteúdo da narrativa**

Nos pontos anteriores abordámos a narrativa numa perspetiva conceptual. Nesta fase do estudo pretendemos focar-nos na análise da narrativa. Relativamente ao processo narrativo, Lynne Angus, Hardtke e Levitt (1996) defendem que o sistema de codificação para avaliar o processo narrativo é composto por três modos narrativos, que permitem definir o nível de complexidade da narrativa. O primeiro é o modo narrativo externo, que se refere à descrição dos acontecimentos reais ou imaginários em termos do contexto social, espacial e temporal. Segue-se o modo narrativo interno, que se refere às emoções do narrador e das personagens que fazem parte da narrativa. Por último, é apresentado o modo narrativo reflexivo que está relacionado com a análise da interpretação dos acontecimentos externos, assim como da experiência subjetiva.

No entanto, assumimos neste trabalho a perspetiva de Gonçalves (2000) que passaremos a explicitar. Segundo o autor, para analisar uma narrativa é necessário ter em consideração três dimensões centrais, são elas a Estrutura Coerência Narrativa, o Processo e Complexidade Narrativa e o Conteúdo e Diversidade Narrativa.

Relativamente à dimensão Estrutura Coerência Narrativa, esta assenta em quatro subdimensões: a Orientação, a Sequência Estrutural, o Comprometimento Avaliativo e a Integração, que passaremos a explicitar.

A Orientação está relacionada com a contextualização da narrativa, isto é, com a apresentação das personagens, o contexto social, histórico e espacial/temporal, assim como com as circunstâncias em que decorre as experiências. Quando a narrativa apresenta um nível

elevado de orientação, é possível responder a questões, “Quem?”, “Quando?” e “Onde?”. A Sequência Estrutural é constituída por vários acontecimentos que definem a sequência temporal. Essa sequência apresenta um acontecimento inicial, uma resposta interna a este acontecimento, a ação, e por último, as respectivas consequências. Deve permitir ao interlocutor responder à questão “O que aconteceu?”. O Comportamento Avaliativo é uma dimensão que permite avaliar o nível de envolvimento do narrador durante a produção da narrativa. Deste modo, é possível verificar com esta avaliação as emoções, nomeadamente os risos, a tristeza, o humor, entre outros. Quando se verifica um baixo comportamento avaliativo é sinal, que se dá, por parte do narrador, um fraco envolvimento afetivo. A Integração permite apurar até que ponto todos os vários elementos dispersos se interligam para formar um sentido global. No fundo, trata-se do fio condutor da história.

Quanto à dimensão que se segue, são quatro os parâmetros utilizados para avaliar o Processo e Complexidade Narrativa: a Objetivação, Subjetivação Emocional, Subjetivação Cognitiva e Metaforização. A Objetivação refere-se à avaliação que é feita sobre a descrição pormenorizada do episódio por parte do narrador. São avaliadas as sensações visuais, auditivas, olfativas e gustativas e sensações físicas que fazem parte da sua experiência. A Subjetivação Emocional equivale à exploração da multiplicidade da experiência interna relacionada com os acontecimentos ao nível das emoções e sentimentos. A Subjetivação Cognitiva assenta na exploração da experiência interna, nomeadamente os pensamentos, os desejos e as ideias de interpretação experimentados pelo sujeito. Por último, surge a Metaforização que visa a construção de metáforas que condensam os significados. É na metaforização, que é avaliado a atitude reflexiva adotada pelo narrador quando constrói os múltiplos significados das suas vivências.

O Conteúdo e Diversidade Narrativa é a última dimensão a ser explorada e está relacionada com a multiplicidade de conteúdos narrativos presentes na narrativa. Tal como as dimensões referidas anteriormente, esta também apresenta quatro subdimensões. A primeira diz respeito à Diversidade de Personagens que pressupõe a apresentação e descrição das personagens. O número de personagens influencia o enriquecimento da narrativa, isto é, quanto mais personagens fizerem parte da história, mais rica será a narrativa em termos de enredo. Segue-se a Diversidade de Cenários, onde são avaliados os locais onde decorrem a ação da narrativa, que constituem um ambiente ou paisagem. Na Diversidade de Acontecimentos é realizada uma avaliação às sequências narrativas com estrutura temporal. Esta subdimensão permitirá



responder à questão “O que aconteceu?”. Terminamos com a Diversidade de Temas, que engloba uma descrição ou perspectiva de um conteúdo específico. Quanto maior for a diversidade de tema, mais rica se torna a narrativa.

Assim sendo, tendo por base as subdimensões referidas, podemos concluir que uma narrativa será coerente se apresentar elementos temporais, sociais e espaciais, bem como, se apresentar uma descrição sequencial dos elementos estruturais, evidenciar emoções do narrador e apresentar um fio condutor da história (Gonçalves, 2000).

## **2 - Produção de textos de Autoria**

Segundo a perspectiva de Vigotsky (1999), o desenvolvimento do ser humano está dependente da interação com o meio social, isto é, do contexto sócio-histórico-cultural em que o indivíduo está inserido. Para o autor, a linguagem é determinante nesse processo, porque permite ao indivíduo apropriar-se da cultura e comunicar-se com os outros.

Assim sendo, a linguagem é algo bastante importante e, desde o nascimento, as crianças interagem entre si através de comportamentos verbais e não verbais. As interações verbais são consideradas como *“o meio mais elaborado e privilegiado da interação comunicativa. Através dela a criança adquire a língua materna, e simultaneamente, pensa simbolicamente e aprende sobre o real físico, social e afetivo”* (Sim-Sim, et al., 2008, p. 32). Por outras palavras, a autora considera que a linguagem é fundamental para que as crianças aprendam sobre o mundo que as rodeia, tanto ao nível físico, como social e afetivo. O facto de as crianças estarem em contato permanente com a língua materna e de participarem em diferentes atividades, leva ao desenvolvimento linguístico na criança.

A linguagem/discurso utilizado pelo indivíduo para comunicar é muitas vezes visto como um processo de decodificação de sons em letras, que juntas formam a palavra, e o conjunto de várias palavras formam o texto. No entanto, segundo Pacífico e Imamoto (2009), que se baseiam na Análise do Discurso (AD) de “linha” francesa, através da análise do discurso é possível perceber o conhecimento, a construção e a interpretação da fala. Esta análise permite conhecer o contexto em que a fala ocorre e os sentidos que envolvem o funcionamento da linguagem. Cabe, portanto, a quem analisa compreender como funciona um texto, isto é, como

são produzidos os sentidos. O analista deve “mostrar os mecanismos dos processos de significação que presidem a textualidade e discursividade” (Orlandi, 2001, p. 23). Na análise do discurso é importante fazer a passagem da noção de função à noção de funcionamento, já que isto nos permite descobrir as regularidades e a criação de um dispositivo analítico com base no efeito metafórico. Este efeito está relacionado com o funcionamento face à ligação existente entre o discurso e a língua. Ele também é característico *“das línguas naturais por oposição aos códigos e às línguas artificiais, nós podemos considerar que não há sentido sem esta possibilidade de deslizamento, logo sem interpretação”* (Orlandi, 2001, p. 23). Por outras palavras é a língua que dá lugar à interpretação. Grande parte dos professores desconhecem estes aspetos e o que acontece é que quando trabalham com a linguagem não compreendem se a criança se encontra numa posição de discurso e se assume alguma posição ou não.

Ainda sobre a função do analista, mais do que descrever ou interpretar, o analista tem de compreender os processos de significação que constituem o texto, assim como compreender como o texto cria sentidos a partir dos seus mecanismos de funcionamento (Orlandi, 1988). Ele, acima de tudo, procura definir quais os gestos de interpretação que trabalham o discurso, que é o objeto de sua compreensão. Isto significa que o analista tenta compreender os gestos de interpretação que estão inerentes à produção de sentido no texto. Em suma, ele procura compreender os gestos de interpretação dos sentidos e do sujeito.

Uma vez que do ponto de vista etimológico a palavra discurso *“tem em si a ideia de movimento, significa observar o homem falando”* (Imamoto & Pacífico, 2009, p. 17), para compreender o conhecimento da linguagem em funcionamento é necessário observar o indivíduo a discursar e considerar a sua relação do homem com a produção de sentidos, que são afetados, quer pela língua, quer pela história. É do nosso conhecimento que o homem está inserido num processo de alfabetização, que visa a compreensão do código linguístico, no entanto o indivíduo também é influenciado pelos discursos de contexto social. Assim sendo, quando o indivíduo produz um texto, para além de mostrar que tem conhecimento sobre o código linguístico e sobre os significados das palavras, coloca a sua marca, isto é, assume uma posição discursiva que se materializa na linguagem (Pacífico & Romão, 2010).

Deste modo, quando o sujeito produz um discurso estão inerentes 3 momentos cruciais: a *“constituição, através da memória do dizer, fazendo intervir o contexto histórico-ideológico mais amplo; sua formulação, em condições de produção e circunstâncias de enunciação específicas e sua circulação que se dá em certa conjuntura e segundo certas condições”* (Orlandi, 2001, p. 9). É

através da formulação de discursos que a linguagem ocorre, que a memória é trabalhada e que o indivíduo se revela. Quando se formula, estamos a dar corpo aos sentidos, ou seja, estamos a investir o corpo do sujeito presente no corpo das palavras, é quando o indivíduo diz o que quer e por isso se torna autor. Essa formulação corresponde ao momento do discurso. A perspectiva discursiva admite que a formulação acontece através da colocação do discurso em texto, ou seja, na textualização.

O texto é considerado como a unidade de análise de discurso, pois para quem o lê é a unidade empírica feita de letras, imagens, som, contendo a introdução, desenvolvimento e conclusão e, ainda, o autor (Orlandi, 2001).

O texto abre-se enquanto objeto simbólico para as várias possibilidades de leitura. A leitura é concebida como trabalho simbólico, tendo em sua base a variação, assim como o texto é a *“aferição de uma textualidade no meio de outras possíveis”* (Orlandi, 2001, p. 65). A leitura também pode ser vista, como descreve Reis (1981), como sendo algo que permite (re)constituir um mundo imaginário para além do que está explícito no texto. Quando falamos em leitura, devemos considerar a sua complexidade, pois envolve aquilo que o leitor conhece sobre o mundo que o rodeia, como a própria língua ou sua vida, sendo que o objetivo principal da compreensão da leitura é o *“desenvolvimento da capacidade para ler um texto fluentemente, o que implica precisão, rapidez e expressividade na leitura”* (Sim-Sim, 2007, p. 9). No que respeita à rapidez da leitura, a mesma autora afirma que ela (leitura) envolve o reconhecimento imediato das palavras por parte do leitor, surgindo nesse momento o leitor fluente que, para além de reconhecer as palavras com alguma rapidez, o faz automaticamente e sem qualquer esforço, acedendo com rapidez ao significado das frases (texto).

Considera-se um bom nível de compreensão da leitura de textos quando esta tem como resultado a reunião de quatro aspetos: a eficiência em reconhecer as palavras com rapidez, o domínio da língua em termos lexicais, a experiência que o indivíduo tem de leitura e, ainda, a conhecimento e as experiências que o indivíduo tem do mundo que o rodeia (Sim-Sim, 2007).

Em suma, os indivíduos que conseguem reconhecer as palavras escritas de um modo rápido e eficaz, conseguem fazê-lo porque conhecem os sons da sua língua materna, ou seja, têm uma consciência fonológica, e para além disso têm competência para identificar, na globalidade, as palavras como grafemas, ou seja, como unidades gráficas com significado. O ensino da compreensão da leitura, por parte do professor, deve promover o desenvolvimento linguístico dos seus alunos e estimulá-los a ter hábitos de leitura. Alguns exemplos de

estratégias para o 1.º Ciclo passam por pedir aos alunos que façam leituras de textos variados, a leitura deverá ser feita em voz alta, devem ainda apelar a que os alunos leiam os seus próprios textos e, na sala de aula, o professor deve criar momentos de leitura, como por exemplo convidar autores para apresentarem as suas obras, se possível (Sá, 2004).

Os sujeitos, dependendo da posição de discurso que tomam, poderão, ou não, ocupar uma posição de argumentador, defendendo o seu ponto de vista, isto é, tornando-se autor dos seus textos, pois, segundo (Iamamoto & Pacífico, 2009), a forma como o indivíduo se relaciona com a linguagem determinará a produção de sentido dos textos.

Entendemos a autoria como sendo o *“reconhecimento do indivíduo como autor do texto produzido e que o autor é o proprietário do ato criativo, é aquele que produz o texto, colocando em evidência a sua ação sócio-discursiva”* (Ferreira, 2011, p. 3). Assim, podemos considerar que o autor dos seus textos, é aquele que coloca os seus pensamentos, crenças e interesses num documento que é seu e, para além disso, sente que o texto que criou é da sua autoria. O sujeito-autor precisa estabelecer uma ligação com o exterior e ao menos tempo com o seu interior para se constituir autor. O autor de textos é aquele que *“tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, esse papel, na ordem social em que está inserido”* (Orlandi, 1988, p. 79).

A escola tem um papel preponderante no desenvolvimento do sentimento de autoria por parte dos alunos. Deve atuar conscientemente na questão da autoria, como refere Orlandi (1988), e deve propiciar a passagem de sujeito-enunciador a sujeito-autor. Essa passagem deve ser feita de modo a que quem está a aprender possa experimentar as práticas que possibilitam o controlo dos mecanismos com os quais se lida quando se encontra a produzir um texto oral ou escrito. Esses mecanismos podem ser de duas ordens, nomeadamente, da ordem do domínio do processo discursivo, em que o indivíduo se forma autor, e os mecanismos de domínio dos processos textuais, no qual o sujeito marca o seu texto como autor do mesmo.

Na maior parte das vezes a escola acaba por não possibilitar ao aluno essa passagem de enunciador para autor, confundindo, muitas vezes, os seus papéis, sobretudo devido ao facto de não se explicar as suas funções. Assim sendo, cabe à escola o papel de criar condições para que os seus alunos passem pela experiência de serem autores dos seus próprios textos.

Hoje em dia ainda se constata que existe uma tendência para desvalorizar a autoria de textos orais. Isto porque se considera que a autoria só poderá ser trabalhada com textos

escritos, o que não é de todo verdade. A autoria pode estar presente em todos os textos, pois cada criança cria o seu texto, demonstrando os seus gostos e interesses em cada frase que produz, o que evidencia que são autores dos seus textos.

Segundo Pacífico (2002) o texto de autoria reivindica determinadas condições, essas condições são dependentes das possibilidades de interpretação do indivíduo, não se circunscrevendo apenas à leitura. A mesma autora defende que, quando o sujeito tem acesso não somente ao texto, mas também à interpretação, ele constrói uma história sobre os processos de construção de sentidos, sendo que com essa história poderá se envolver no processo que engloba a produção de textos, assumindo uma posição de autoria.

Em suma, cabe ao professor o papel criar oportunidades na sala de aula para desenvolver a autoria. Deve também rever se o método de discurso utilizado pela escola em que está inserido é o mais adequado aos seus alunos, ou seja, permitir que se saia de um método de discurso mais autoritário para se centrar num método em que as crianças possam ter liberdade para explorar a sua criatividade, para falar ou escrever sobre as suas brincadeiras e para inventar histórias com personagens do seu interesse e com as quais se identificam mais. Assim, os alunos devem encontrar na escola um local com o qual se identifiquem, para que possam aprender e desenvolver-se e, portanto, tornarem-se seres capazes de enfrentar o futuro com mais empreendedorismo.

## **2.1 - A relação entre *Função-leitor* e *Função-autor***

Pacífico (2002) desenvolveu uma investigação na qual procurou encontrar a relação existente entre a escola, a interpretação e a produção de sentidos. A autora constatou que a escola realiza uma análise do conteúdo, presente nos textos, como se existisse apenas um único significado possível. Ao fazê-lo está a impedir que a diversidade de sentidos de interpretação ocorra. Para a autora

(...) a escola não considera os fatores sócio-histórico-ideológicos envolvidos na construção dos sentidos, e luta para fazer com que uma única voz seja ouvida, isto é, para que o sujeito que passa por essa instituição aprenda a repetir o sentido legitimado por ela. (2002, p.29).

Por outras palavras, a autora refere que a escola centra-se na análise de conteúdos dos textos, como se estes tivessem um único sentido, uma única interpretação e que o leitor deve conseguir chegar facilmente à interpretação dos autores que criaram o texto. O professor, ao fazê-lo, está a impedir que o aluno chegue à diversidade de sentidos, designada por polissemia, uma vez que não tem em conta as diferentes formações ideológicas que se encontram em cada formação discursiva.

Sobre a leitura nas escolas, são vários os autores que refletem sobre esta questão, nomeadamente, Gallo (1992), Pfeiffer (1998) e Pacífico (2002). Consideram que a escola, na maior parte das vezes, trabalha em sala de aula textos cuja interpretação já está definida, quando deveria explorar o processo em que a interpretação pode ser construída. Ao questionar a construção do sentido, Pacífico (2002) refere a existência da posição de sujeito-leitor. Para a autora o sujeito-leitor é aquele que se apropria da forma-leitor e função-leitor. Nas palavras da autora,

(...) o que chamamos de fôrma-leitor (no sentido de fôrma, molde), fôrma esta determinada pela ideologia dominante em cada formação social, que tem como objetivo limitar o processo de significação do sujeito, sua possibilidade de interpretação; por isso. O sujeito-leitor que assume a fôrma-leitor realiza uma leitura inteligível (parafrástica), em que o controle do sentido sempre está presente (2002, p.31).

Quanto à função-leitor, a autora afirma que

(...) existem analistas de discurso, isto é, sujeitos que assumem a função-leitor e estes sujeitos não são “formatados” (expressão emprestada da informática para realçar a presença de polissemia nos textos), não repetem os sentidos instituídos como dominantes, e, sim, procuram compreender como são criados alguns efeitos e não outros, procuram investigar como se dá, num dado momento sócio-histórico, o funcionamento discursivo, que é o novo e único em cada texto; assim, o sujeito que assim, o sujeito que assume a função-leitor realiza uma leitura interpretável, polissêmica. (Pacífico, 2002, p. 32).

Tendo em conta as definições da autora, podemos constatar que a mesma considera que o aluno se encontra na *fôrma-leitor*, quando realiza uma leitura em que os sentidos já estão definidos. Por outro lado, quando a leitura é baseada numa compreensão e interpretação dos diversos sentidos, o aluno já se encontra na *função-leitor*.

Uma vez explorada a definição de sujeito leitor, assim como os seus conceitos inerentes (*fôrma-leitor* e *função-leitor*), é chegado o momento de abordar um outro conceito importante: o sujeito-autor. Para que o sujeito ocupe esta posição, de autor, é necessário que ocupe primeiro a *função-leitor*, isto é, que o sujeito interprete os sentidos através de uma leitura socio-histórica, tendo em consideração os diferentes sentidos. Como refere Orlandi (2003, p.76)

Não basta falar para ser autor. A assunção da autoria implica uma inserção do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social. Aprender a se representar como autor é assumir, diante das instâncias institucionais, esse papel social na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor.

Segundo Tfouni (2001), a autoria é vista como uma posição que o sujeito ocupa, partindo dessa posição para estruturar o seu discurso oral ou escrito. A mesma autora reflete sobre a posição de autor e constata que esta posição só acontece quando o sujeito se identifica com o sentido produzido, isto é, o sujeito, ao construir um texto, quer oral, quer escrito, tem forçosamente de se identificar com a formação discursiva com que constrói o seu discurso. Só quando consegue essa identificação é que o sujeito ocupa a posição de autor. A autora considera que a posição de autor não exige que o individuo seja alfabetizado, pois a estrutura da produção, oral ou escrita, é o que realmente permite determinar essa posição. Nas palavras da autora

(...) o sujeito ocupa a posição de autor quando retroage sobre o processo de produção de sentidos, procurando “amarrar” a dispersão que está sempre virtualmente se instalando, devido à equivocidade da língua. (...) Quando a autoria não se instala, vigora a dispersão, e isto ocorre quer a produção esteja na língua oral, quer esteja na escrita (...) (2001, p. 82-83).

Por outras palavras, quando é produzido um discurso oral ou escrito, a posição de autor só se verifica quando o sujeito estrutura o seu discurso, sendo que, para que este se apresente como um discurso coeso e coerente, tem de existir um controlo da dispersão dos sentidos. Segundo Pacífico (2002), o sujeito exerce a função-autor quando este constrói um texto coeso e coerente, isto é, com princípio meio e fim. A autora menciona na sua obra o conceito de efeito-autor que deve ser construído com o texto com o intuito de controlar os pontos de fuga do sentido. Em suma, quando é assumida a posição de autor, o sujeito terá de efetuar a função-autor e ainda construir o efeito-autor. Orlandi (1996) considera que o sujeito só é autor quando a sua produção textual é interpretável. A autora refere ainda que o sujeito “historiciza” o que produz, isto é, ao historicizar é entendido como sendo uma repetição histórica.



## **Parte II - Estudo Empírico**



## 1 - Caracterização da Realidade Pedagógica

O presente estudo surge no âmbito da componente de formação Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino básico.

A Prática Pedagógica Supervisionada é considerada um elemento de formação inicial que integra duas unidades curriculares, Prática Pedagógica Supervisionada A1 e Prática Pedagógica Supervisionada A2, sendo que as mesmas estavam ligadas à unidade curricular de Seminário de Investigação Educacional (SIE). Esta estreita relação entre PPS e SIE permitiu desenvolver de forma articulada as atividades do estágio. Assim sendo, este estudo foi desenvolvido no campo de ação das componentes de PPS e SIE durante um período de dois semestres, sendo que o primeiro direcionou-se mais para a fundamentação teórica, que suportou o nosso projeto de intervenção e investigação, e o segundo semestre foi dedicado à construção do projeto e implementação do mesmo no contexto de sala de aula do 1º ano do Ensino Básico.

Em concordância com o quadro organizacional da componente de formação da PPS, os estudantes de Mestrado em Educação do Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico são organizados em díades e supervisionados pelas respetivas orientadoras cooperantes do Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, com protocolo com a Universidade de Aveiro, e orientadoras da Universidade.

Importa ainda referir que, de acordo com o plano curricular, a componente de Prática Pedagógica Supervisionada A2 decorreu segundo um conjunto de fases que com o decorrer do tempo aumentavam o seu grau de complexidade. Cada fase apresenta objetivos específicos de formação que passaremos a descrever:

- A **primeira fase** englobou o período de observação e algumas intervenções pontuais (de 24 de setembro a 10 de outubro). A observação do contexto de ação tinha como intuito caracterizar a realidade pedagógica para que pudéssemos compreender melhor o contexto educativo onde desenvolvemos a nossa Prática Pedagógica e por sua vez, construir e implementar o nosso projeto de intervenção e investigação, selecionando as estratégias de ensino mais adequadas.
- Quanto à **segunda fase**, que teve início no dia 15 de outubro e terminou no dia 17 do mesmo mês, teve como principal objetivo o desenvolvimento de intervenções intencionais em

grupo, num curto período de tempo. Essas intervenções tiveram a duração de um dia, sendo que o período da manhã foi lecionado por um elemento da díade e o da tarde pelo outro elemento.

- Relativamente à **terceira fase** (de 22 de outubro a 31 do mesmo mês), a intervenção foi diária da responsabilidade de apenas um elemento da díade. Nesta fase a intervenção teve a duração de um dia completo, no entanto foi alternada entre os elementos da díade.

- A **quarta** e última fase iniciou-se no dia 5 de novembro e estendeu-se até ao dia 12 de dezembro. Nesta fase a intervenção de ação individual já decorria de segunda a quarta-feira, alternada entre os elementos da díade. Foi igualmente durante este período que desenvolvemos e implementámos os projetos de intervenção dos elementos da díade.

O projeto foi desenvolvido e implementado numa escola do 1.º CEB, localizada no distrito de Aveiro, nomeadamente numa sala de aula do 1.º ano. Esta escola tem as valências de Pré-escolar e os vários anos de escolaridade do 1.º CEB.

A zona em que a escola está inserida, é caracterizada como sendo semiurbana. A grande maioria da população trabalha em fábricas, comércio e serviços domésticos. Trata-se de um local em que a prática de atividade rural ainda é ativa.

Numa fase inicial da PPS A2, foi imprescindível uma observação da realidade pedagógica, para a conhecermos e posteriormente caracterizar a mesma. Como auxílio, foram-nos cedidas, pela professora cooperante, as fichas de identificação dos alunos para melhor compreensão dos mesmos e das suas famílias, nomeadamente, as habilitações e as condições familiares.

Na tabela que se segue apresentamos o número de alunos que compõem a turma de acordo com o sexo e faixa etária.

Tabela 1 – Distribuição das crianças segundo idade e sexo

Idade (anos)	Sexo masculino (n)	Sexo feminino (n)	Total (n)
5	1	2	3
6	7	6	13
7	5	0	5
Total	13	8	21

No que respeita ao grupo de alunos, este é composto por um total de 21 crianças, com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos. Ao analisar as fichas de identificação, verificámos que 7 pais (mãe ou pai) são licenciados, 8 têm o 12º ano de escolaridade e apenas 3 têm o 4.º ano (cf. anexo 1). Quase todos os pais encontravam-se empregados, à exceção de dois.

Todas as crianças frequentaram o pré-escolar no ano anterior e provieram de 5 instituições diferentes. Uma das crianças apresenta Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente/Prolongado (NEECP) e uma outra encontra-se ao abrigo do despacho normativo nº 50/2005 de 9 de novembro. A criança de NEECP usufrui de uma hora semanal de apoio extra com uma professora de Educação Especial. Importa ainda referir que o currículo foi adequado às necessidades da criança, para que a mesma pudesse acompanhar os conteúdos lecionados de acordo com o seu ritmo.

Durante o período de observação, que coincidiu com o início do ano letivo, pudemos acompanhar a integração dos alunos ao novo meio e verificámos que a adaptação dos alunos ao grupo decorreu dentro do esperado, não se verificando dificuldades de integração. Durante esse período de observação e intervenção apercebemo-nos da existência de alguns alunos com alguma dificuldade de concentração. Por vezes, os alunos erravam respostas por falta de atenção e não pela incompreensão do que lhes era solicitado. Estes acontecimentos são comuns em crianças que ainda estão numa fase de adaptação no início de um ano letivo.

No que respeita aos gostos e interesses das crianças constatámos que estes relacionavam-se, essencialmente, com a audição de histórias que envolvessem aventuras e dramatizações. Foi com base nesses interesses, revelados pelas crianças, que optámos, em conjunto com a professora cooperante, por desenvolver este projeto e decidimos escolher a obra “Sexta-feira ou a Vida Selvagem”.

## 2- Apresentação do projeto de intervenção

O projeto de intervenção designado “Sexta-feira ou a Vida Selvagem – Um conto e a sua possibilidade de interpretação”, foi concebido e desenvolvido em díade, no âmbito da unidade curricular de Seminário de Investigação Educacional A1 e A2 e implementado durante a Prática Pedagógica Supervisionada A2.

Durante a Prática Pedagógica Supervisionada, mais concretamente no decorrer do período de observação, pudemos constatar que as crianças evidenciavam um certo gosto por histórias, pois todas as segundas feiras, durante a hora do conto, que decorria na biblioteca da escola, as crianças estavam atentas e motivadas para ouvir as histórias. A professora cooperante também enfatizou as histórias como um ponto de interesse das crianças.

Uma vez identificado o interesse pelas histórias, decidimos partir para a construção e implementação do projeto, com o objetivo principal de trabalhar a produção de textos orais de autoria, com base em Gonçalves (2000) e Pacífico (2002), já apresentados no enquadramento teórico deste relatório. Esses textos foram recolhidos oralmente, pois, as crianças estavam a iniciar o 1.º ano e não dominavam o código de linguagem escrita.

A escolha da história baseou-se no trabalho desenvolvido por Silva e Pacífico (2011), que recorreram ao clássico da literatura D. Quixote e adaptaram-no ao grupo de crianças do 3ºano do ensino básico. Optámos por escolher, para o nosso projeto, igualmente uma obra clássica que fosse do interesse das crianças e, portanto, decidimo-nos pela obra “*Sexta-feira ou a Vida Selvagem*” de Michel Tournier, que é explorada no 8ºano de escolaridade e adaptámo-la. Essa adaptação consistiu em manter as partes principais da história, nomeadamente, as personagens, a introdução, o enredo, o climax e o desfecho, mas com uma linguagem mais simples e clara.

Quanto à apresentação da história, considerámos que uma dramatização seria o mais indicado, uma vez, que os cenários ajudam os espectadores a conseguirem facilmente uma imagem da história (Dohme, 2017), além de nos parecer mais adequado para o nível de escolaridade com o qual estávamos a trabalhar.

Para a implementação do projeto, foi-nos cedida pela professora cooperante, uma hora por semana, num total de 4 semanas. Esta hora coincidia com a hora disponibilizada para a hora do conto, que decorria no espaço da biblioteca escolar, todas as segundas-feiras, das 11h às 12h.

A primeira sessão decorreu no dia 20 de novembro, seguindo-se a segunda sessão no dia 26 de novembro. Quanto à terceira e quarta sessão, ambas decorreram no mês de dezembro, no dia 3 e 11 respetivamente. Cada sessão teve a duração de uma hora.

Todos os alunos da sala participaram das sessões, contudo, foram analisados os resultados, apenas do grupo de participantes selecionados para o projeto.

### 3 - Opções metodológicas

Para a nossa investigação, optámos por realizar um estudo de caso, baseando-nos numa metodologia de natureza essencialmente qualitativa. O estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2005, p.32-33). No nosso caso, o estudo foi desenvolvido no contexto de prática pedagógica, sendo que o investigador era, também, professor da turma à qual pertenciam os participantes do estudo. Os resultados não podem ser generalizados e dizem respeito a um grupo específico de participantes.

Outros autores como Gómez, Flores e Jimenez (1996), que se basearam em Denzin e Lincoln (1994), consideram que a metodologia implica um enfoque interpretativo e naturalista, em relação ao objeto que está em estudo. Assim sendo, *“los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, interpretar, los fenómenos de acuerdo com los significados que tienen para las personas implicadas.”* (Gómez, Flores, & Jiménez; 1996, p. 32). No nosso estudo também analisámos a realidade de um contexto específico e tentámos interpretar os significados atribuídos pelas crianças implicadas no projeto.

Outro aspeto que suporta a nossa opção prende-se com o facto de ser uma metodologia *indutiva*, uma vez que quem investiga pretende tirar algumas conclusões com base na recolha dos dados da amostra. É também um método *descritivo*, pois, quando os investigadores descrevem os dados, têm de ser rigorosos e, ao analisar os dados recolhidos, através das notas de campo, videograções, fotografias, necessitam de fazê-lo o mais real possível para que não

restem quaisquer alterações do que foi referido (Carmo & Ferreira, 1998). No nosso estudo, privilegiámos como instrumentos de recolha de dados a observação, análise das fichas de identificação de cada participante, notas de campo realizadas pelo investigador e ainda a vídeo-gravação de todas as sessões.

Para a análise dos dados obtidos, optámos pelo Sistema de Análise Narrativa, apresentado por Gonçalves e colaboradores (2000). Esse sistema avalia as três dimensões da narrativa, nomeadamente a Coerência Estrutural, a Complexidade do Processo e a Diversidade de Conteúdo. Tendo por base estas dimensões, analisámos as produções de texto orais de cada participante e tendo por referência a história original.

### **3.1 – Questão de investigação e objetivos do estudo**

Com o nosso projeto, pretendíamos encontrar resposta para a seguinte questão de investigação: será que crianças do 1.º ano do 1.º CEB conseguem produzir textos de autoria?

Do mesmo modo, definimos como objetivos de intervenção:

- i) Desenvolver competências de compreensão e análise de histórias;
- ii) Sensibilizar as crianças do 1.º ano do 1.º CEB para a criação de textos de autoria.

### **3.2 -Instrumentos de recolha de dados**

Para a recolha dos dados recorreremos a notas de campo e registo em vídeogravação de todas as sessões realizadas com as crianças, uma vez que a observação direta nem sempre é suficiente para registarmos tudo o que observámos. Por esta razão, entendemos que a videogravação permitiu não só rever as atividades gravadas, como também possibilitou uma análise mais detalhada das mesmas.

### **3.3 - Participantes**

As atividades do projeto implementado na turma do 1.º CEB foram desenvolvidas por todas as crianças da turma, como já referimos anteriormente. No entanto, seleccionámos apenas



quatro crianças para o estudo. O processo de seleção decorreu durante o período de observação direta realizado na PPS A2, tendo em consideração os interesses e gostos das crianças, assim como o à vontade com que estavam na sala quando decidiam intervir. A hora destinada ao conto permitiu-nos observar quais as crianças que demonstravam um maior interesse e atenção pelas histórias. Também pudemos verificar quais as crianças que produziam narrativas orais com uma maior riqueza de elementos, com ideias estruturadas e sem constrangimento por estar a falar para todos os presentes. Foi baseado nestas características observadas e na opinião da professora cooperante que seleccionámos o nosso grupo de participantes. Este é composto por 4 crianças com 6 anos, sendo que 2 são do sexo masculino e as restantes do sexo feminino.

Importa referir que os participantes foram codificados de C1 a C4, para garantir as questões de ética, confidencialidade e anonimato.

### **3.4 – Intervenção**

Para a definição do projeto de intervenção, consideramos que seria primordial ouvir os gostos e interesses das crianças numa primeira fase, para posteriormente darmos continuidade a construção do projeto. Foi durante o período de observação que pudemos conhecer um pouco melhor os interesses das crianças, tendo, portanto, observado que grande parte das crianças demonstrou um certo entusiasmo por histórias que envolvessem aventuras.

Uma vez identificado este interesse, optámos por seleccionar uma obra que fosse ao encontro dos gostos dos alunos. Apesar da mesma ser utilizada para análise no 8.º ano de escolaridade, quisemos deste modo demonstrar, através de uma adaptação adequada ao nível de desenvolvimento e aprendizagem, a possibilidade de trabalhar essas mesmas obras com alunos do primeiro ano.

Optámos por apresentar essa obra sob a forma de teatro de fantoches, pois realizámos um pequeno teatro com fantoches de vareta no período de intervenção pedagógica e constatámos que as crianças se sentiram muito motivadas e atentas durante a atividade.

A implementação do projeto decorreu em 4 sessões. A planificação destas sessões foi integrada na planificação geral da turma e o currículo desenvolvido em sala de aula (cf. anexo 2).

Na Figura 1, apresentada abaixo, explicitamos os objetivos de cada uma das sessões do projeto.

Sessão	Objetivos da sessão
<b>Sessão nº 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar episódios e personagens – compreensão da história</li> <li>• Ilustrar a ilha de acordo com o que foi referido na história</li> <li>• Recontar a história (para os alunos das amostras)</li> </ul>
<b>Sessão nº 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recontar a história/episódios</li> <li>• Identificar características da ilha e das personagens</li> </ul>
<b>Sessão nº 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar características das personagens</li> <li>• Ilustrar as características referidas relativas ao Robinson</li> </ul>
<b>Sessão nº 4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Referir as características identificadas anteriormente</li> <li>• Ordenar corretamente as imagens da história</li> <li>• Recontar a história (para os alunos da amostra)</li> <li>• Criar um texto de autor (para os alunos participantes no estudo).</li> </ul>

Figura 1 – Objetivos das sessões do projeto “Sexta-feira ou a Vida Selvagem – Um conto e a sua possibilidade de interpretação”

Apresentaremos a seguir a descrição detalhada de cada uma das sessões.

## Sessão 1 – “Partindo para a aventura”

A primeira sessão iniciou-se com a dramatização da história adaptada “*Sexta-feira ou a Vida Selvagem*” de Michel Tournier (cf. anexo 3), recorrendo para esse efeito a um teatro de fantoches, apoiado por suporte áudio. Quando os alunos entraram na sala todos os materiais já estavam devidamente preparados para uma entrada que os impressionasse e motivasse. Optámos pela dramatização, realizada por nós, com recurso a fantoches e à audição da história. Após ter dado como terminada a apresentação pedimos aos alunos para recontarem oralmente a história, com o intuito de tentar compreender se os alunos compreenderam os aspetos mais importantes da obra. Constatou-se que existiam algumas dificuldades por parte dos alunos em relembrar acontecimentos importantes, como por exemplo a construção da jangada pela Personagem principal, o Robinson, para tentar sair da ilha. A sessão teve, de ser interrompida, uma vez que os alunos iriam ter aula de inglês (Projeto Bilingue do Agrupamento de Escolas). No mesmo dia, quando retomámos as atividades da sessão, os alunos encontravam-se dispersos. Para captar a sua atenção, optámos recontar a história, mais uma vez, focando e relembrando os aspetos importantes da história. Por esta razão, sentimos que as crianças também se desmotivaram um pouco, dada a constante repetição e o facto do reconto se ter alongado por mais tempo do que o previsto provocou algum cansaço. Terminado o processo de reconto questionaram-se os alunos sobre as personagens principais e, ainda, revimos algumas características da ilha.



Figura 2 – Cenário de apresentação da história

Posteriormente, os alunos tiveram a oportunidade de ilustrar a ilha numa folha de papel cavalinho (cf. anexo 4). Enquanto os alunos completavam a atividade de ilustração, recolhemos os recontos orais dos participantes (cf. anexo 5).

## Sessão 2 – “Conheço-te?”

A segunda sessão foi planificada para decorrer na biblioteca escolar. No entanto, por motivos técnicos, tal não foi possível. Assim sendo, foi na sala de aula que iniciámos as atividades e começámos por fazer uma leitura da história com o intuito de relembrar os episódios mais importantes da história. À medida que ia sendo feita a leitura, fomos questionando as crianças sobre algumas situações da história.



Figura 3 – Reconto da história com recurso a fantoches

Posto isto, seleccionámos aleatoriamente algumas crianças para recontar a história, mas com a particularidade de manipularem os fantoches. Enquanto organizávamos os alunos para

o reconto, distribuindo fantoches, aproveitávamos para continuar a questionar os acontecimentos importantes da história.

No final, explorámos com as crianças aspetos relacionados com a ilha, nomeadamente as árvores que faziam parte desta, os frutos que existiam, como era a ilha e revimos o conceito de ilha. Antes de terminar a sessão, ainda revimos com os alunos algumas características da personagem Robinson.

### **Sessão 3 – “Agora já te conheço melhor!”**

No que respeita à terceira sessão de intervenção, demos continuidade à exploração da história. Esta sessão decorreu na biblioteca e iniciou-se com o relembrar do título da história e essa questão foi o ponto de partida para introduzir mais uma leitura feita em voz alta. Essa leitura teve a particularidade de ter sido acompanhada por uma apresentação em PowerPoint, com ilustrações relativas à história (cf. anexo 6). Mais uma vez, para manter os alunos interessados na leitura, foram feitas algumas questões, que no momento considerámos pertinentes. Depois, já na sala de aula, fomos explorando com as crianças as principais características da personagem Robinson, à medida que essas características eram identificadas, fomos registando no quadro (cf. anexo 7).

Para finalizar a sessão, os alunos puderam realizar uma ilustração da personagem Robinson de acordo com as características exploradas nessa mesma sessão (cf. anexo 8).

### **Sessão 4- “Podemos voltar ao início?”**

A última sessão iniciou-se com o recordar das características de uma das personagens principais. Numa primeira fase apresentámos o cartaz em cartolina com as características do Robinson (cf. anexo 9) e questionámos os alunos acerca das características das personagens com o intuito de compreender o que recordavam e em seguida explorámos com os alunos as características da outra personagem principal – o Sexta-feira.

Para terminar as caracterizações, falámos mais uma vez nas características da ilha recorrendo para isso ao cartaz que serviu de cenário para representar a ilha.

Posteriormente distribuiu-se, por cada criança, uma sequência de imagens com diferentes episódios da história, pedimos aos alunos que recortassem essas mesmas imagens e numa folha de cavalinho colocassem essas mesmas imagens, mas por forma a criar uma sequência com sentido. Assim que verificámos que a ordenação tinha sido feita corretamente, os alunos colaram as imagens e registaram por baixo de cada imagem, os números a representar uma sequência crescente (cf. anexo 10). Importa referir que nos dirigíamos sempre aos alunos para verificar se o trabalho estava correto, pedindo sempre que os mesmos recontassem a história através das imagens que tinham diante de si.

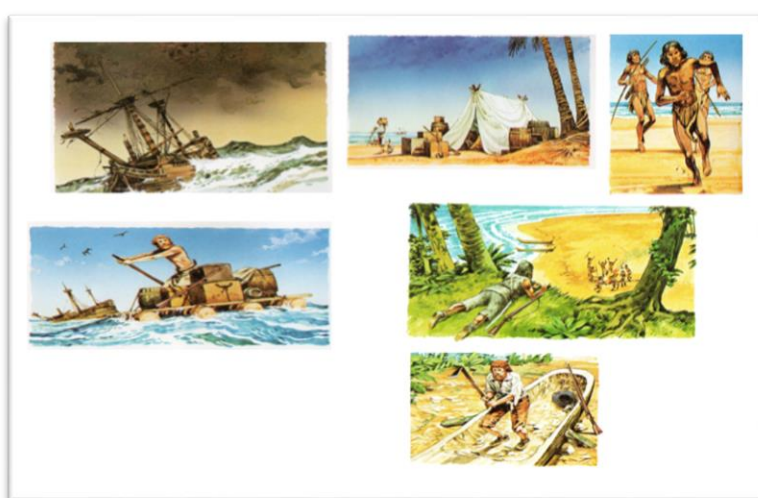


Figura 4 – Sequência de imagens da história “Sexta-feira ou a Vida selvagem”

Os alunos que terminaram mais cedo puderam concluir a ilustração da personagem Robinson, que, em alguns casos, por falta de tempo, ainda não tinha sido terminada.

Pedimos aos alunos que, a partir da história “Sexta-feira ou Vida Selvagem”, criassem uma história de sua autoria (cf. anexo 11).

## 4- Dimensões de análise dos resultados

Vários são os investigadores que têm vindo a dar importância ao estudo dos processos narrativos na infância, conforme apresentado no enquadramento teórico. Optámos por considerar no nosso estudo o modelo de análise de narrativa proposto por Gonçalves (2000), dado a sua utilização recorrente em estudos sobre narrativas. Esse modelo pretende analisar as três dimensões da narrativa, sendo elas a *Estrutura e Coerência Narrativa*, o *Processo e a Complexidade Narrativa* e o *Conteúdo e Diversidade da Narrativa*.

Importa referir que para cada subdimensão foram criados critérios de análise de acordo com Silva (2013), tendo por base Gonçalves (2000).

Na figura que se segue são apresentadas as dimensões da narrativa e as respetivas subdimensões.

Dimensões	Subdimensões
Estrutura e Coerência Narrativa	Orientação
	Sequência Estrutural
	Comprometimento Avaliativo
	Integração
Processo e Complexidade Narrativa	Objetivação
	Subjetivação Emocional
	Subjetivação Cognitiva
	Metaforização
Conteúdo e Diversidade Narrativa	Diversidade de Personagens
	Diversidade de Acontecimentos
	Diversidade de Cenários
	Diversidade de Temas

Figura 5 – Dimensões e respetivas subdimensões da narrativa segundo Gonçalves (2000)

Apresentaremos a seguir as subdimensões e os seus critérios de análise.

### 4.1 - Dimensão – Estrutura e Coerência Narrativa

#### 4.1.1 Subdimensão Orientação

A figura que se segue apresenta os critérios que serão tidos em conta para avaliar a subdimensão Orientação e atribuir à narrativa uma pontuação. Essa pontuação será graduada começando no grau 1, que corresponde ao “nada ou muito pouco” e terá como pontuação

máxima o grau 5 que será o “muito elevado”. Estes valores estão de acordo com a escala de Likert (Malhotra, 2005).

PONTUAÇÃO (DE 1 ATÉ 5)	CRITÉRIOS
<b>1 – “NADA OU MUITO POUCO”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não refere personagens ou refere apenas uma personagem;</li> <li>- Não refere o contexto social;</li> <li>- Não refere os elementos espaciais e temporais;</li> <li>- Não refere características pessoais da personagem.</li> </ul>
<b>2 – “POUCO”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refere duas ou três personagens;</li> <li>- Não refere o contexto social das personagens;</li> <li>- Não refere o contexto social;</li> <li>- Não refere elementos espaciais e temporais;</li> <li>- Não refere características pessoais das personagens.</li> </ul>
<b>3 – “MODERADO”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refere mais de três personagens;</li> <li>- Não refere o contexto social;</li> <li>- Refere poucos elementos espaciais e temporais;</li> <li>- Não refere as características pessoais das personagens.</li> </ul>
<b>4 – “ELEVADO”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refere mais de três personagens;</li> <li>- Não refere o contexto social;</li> <li>- Refere vários elementos espaciais e temporais;</li> <li>- Refere características pessoais.</li> </ul>
<b>5 – “MUITO ELEVADO”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refere mais de 3 personagens;</li> <li>- Refere o contexto social;</li> <li>- Refere vários elementos espaciais e temporais;</li> <li>- Refere características pessoais.</li> </ul>

Figura 6 – Critérios de análise da subdimensão *Orientação*

#### 4.1.2 Subdimensão Sequência Estrutural

A Sequência\_Estrutural é a subdimensão que tem na sua constituição por elementos, organizados de forma lógica. Desses elementos fazem parte o acontecimento inicial, resposta interna, ação e respetivas consequências. Com esta subdimensão é possível responder à questão: “O que é que aconteceu?”.

A figura que se segue apresenta os critérios que serão tidos em consideração para pontuar a narrativa atribuindo-lhe um grau, segundo a escala de Likert.



PONTUAÇÃO (DE 1 ATÉ 5)	CRITÉRIOS
1 – “NADA OU MUITO POUCO”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não refere uma situação inicial;</li> <li>- Não refere uma situação final;</li> <li>- Não se constata uma lógica de ação;</li> <li>- Não refere resposta interna.</li> </ul>
2 – “POUCO”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refere uma situação inicial;</li> <li>- Não refere situação final;</li> <li>- Não se verifica uma lógica da ação;</li> <li>- Não refere resposta interna.</li> </ul>
3 – “MODERADO”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refere uma situação inicial;</li> <li>- Refere uma situação final;</li> <li>- Verifica-se uma ação com alguma lógica mas pouco clara;</li> <li>- Refere resposta interna.</li> </ul>
4 – “ELEVADO”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refere uma situação inicial;</li> <li>- Refere uma situação final;</li> <li>- Verifica-se uma ação com uma lógica clara;</li> <li>- Refere resposta interna.</li> </ul>
5 – “MUITO ELEVADO”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refere uma situação inicial;</li> <li>- Refere uma situação final;</li> <li>- Verifica-se uma ação com uma lógica bastante clara;</li> <li>- Refere e justifica resposta interna.</li> </ul>

Figura 7- Critérios de análise da subdimensão *Sequência Estrutural*

#### 4.1.3 Subdimensão Comprometimento Avaliativo

O Comprometimento Avaliativo permite avaliar o nível de envolvimento do narrador durante a construção da narrativa. O produtor da narrativa demonstra estar envolvido intensamente quando são visíveis as suas emoções. Com esta subdimensão conseguimos analisar o grau de envolvimento do sujeito quando cria a sua narrativa.

A figura que se segue apresenta os critérios que serão tidos em consideração para pontuar a narrativa atribuindo-lhe um grau, segundo a escala de Likert.

PONTUAÇÃO (DE 1 ATÉ 5)	CRITÉRIOS
1 – “NADA OU MUITO POUCO”	- Não apresenta vontade em contar a história;
2 – “POUCO”	- Evidencia pouca vontade em contar a história e não demonstra estar envolvido emocionalmente; - Não dá entoação à narrativa; - Não recorre à utilização de articuladores do discurso.
3 – “MODERADO”	- Demonstra empenho e envolve-se emocionalmente na narração da história; - Não entoa a narrativa; - Não recorre à utilização de articuladores do discurso.
4 – “ELEVADO”	- Demonstra empenho e envolvimento emocional ao longo da narração da história; - Entoa a narrativa; - Recorre à utilização de articuladores de discurso.
5 – “MUITO ELEVADO”	- Demonstra bastante empenho e envolve-se emocionalmente na narração da história; - Entoa a narrativa; - Recorre à utilização de articuladores de discurso.

Figura 8 - Critérios de análise da subdimensão *Comprometimento Avaliativo*

#### 4.1.4 Subdimensão *Integração*

A Integração permite avaliar se as produções apresentam elementos de forma dispersa mas que se aliam procurando um sentido global. Com esta subdimensão é possível responder às questões: “Qual o fio condutor da história? É claro?”.

A figura que se segue apresenta os critérios que serão tidos em consideração para pontuar a narrativa atribuindo-lhe um grau, segundo a escala de Likert.

PONTUAÇÃO (DE 1 ATÉ 5)	CRITÉRIOS
1 – “NADA OU MUITO POUCO”	- Não se trata de uma narrativa.
2 – “POUCO”	- A narrativa não apresenta fio condutor; - Faz repetição de partes da narrativa.
3 – “MODERADO”	- Apresenta uma narrativa confusa, mas com fio condutor; - Evidencia ansiedade aquando do seu discurso
4 – “ELEVADO”	- Apresenta uma narrativa com clareza e com fio condutor; - Evidencia ansiedade aquando do seu discurso
5 – “MUITO ELEVADO”	- Narrativa clara, com fio condutor bem definido; - Não demonstra ansiedade aquando do seu discurso.

Figura 9 - Critérios de análise da subdimensão *Integração*

Em jeito de síntese, quando analisamos uma narrativa coerente, esta terá de ter presente a informação das personagens, do contexto social, dos elementos espaciais e temporais. Também terá de existir uma sequência lógica dos acontecimentos, demonstrar comprometimento emocional do autor e integração, que revela a existência de um fio condutor (Gonçalves, 2000).

É chegado o momento de tentar caraterizar a segunda dimensão da narrativa, designada por Processo e Complexidade da Narrativa. A dimensão corresponde à variedade e riqueza dos modos narrativos por quem produz a narrativa, isto é, a forma como são traduzidas as sensações, a multiplicidade de aspetos emocionais e cognitivos e ainda significação das situações importantes.

Tal como a dimensão anterior, esta também apresenta dividida em quatro subdimensões: a *Objetivação*, a *Subjetivação Emocional*, a *Subjetivação Cognitiva* e a *Metaforização*.

## 4.2- Dimensão - Processo e complexidade da narrativa

### 4.2.1 Subdimensão *Objetivação*

A *Objetivação* possibilita o acesso à multiplicidade sensorial presente na narrativa. É através desta subdimensão que se torna possível constatar e avaliar o grau que o narrador demonstra nas sensações vividas através da audição, paladar, visão e sensações físicas.

A figura que se segue apresenta os critérios que serão tidos em consideração para pontuar a narrativa atribuindo-lhe um grau, segundo a escala de Likert.

PONTUAÇÃO (DE 1 ATÉ 5)	CRITÉRIOS
1 – “NADA OU MUITO POUCO”	- Não refere elementos sensoriais na narrativa.
2 – “POUCO”	- Refere apenas um elemento sensorial.
3 – “MODERADO”	- Refere dois elementos sensoriais.
4 – “ELEVADO”	- Refere três elementos sensoriais.
5 – “MUITO ELEVADO”	- Refere quatro ou mais elementos.

Figura 10- Critérios para análise da Subdimensão *Objetivação*

### 4.2.2 Subdimensão *Subjetivação Emocional*

A *Subjetivação Emocional* visa aprofundar a multiplicidade das variadas emoções e sentidos. Importa referir que a qualidade da narrativa está dependente da variedade emocional, isto é, quanto mais rica for a narrativa em emoções e sentimentos transmitidos, mais qualidade será atribuída à mesma.

A figura que se segue apresenta os critérios que serão tidos em consideração para pontuar a narrativa atribuindo-lhe um grau, segundo a escala de Likert.

PONTUAÇÃO (DE 1 ATÉ 5)	CRITÉRIOS
1 – “NADA OU MUITO POUCO”	- Não refere emoções das personagens; - Não entoa a sua narrativa.
2 – “POUCO”	- Refere apenas um estado emocional da personagem; - Não entoa a sua narrativa.
3 – “MODERADO”	- Refere duas ou três emoções de uma ou mais personagens; - Entoa a sua narrativa.
4 – “ELEVADO”	- Refere quatro emoções de uma ou mais personagens; - Entoa a sua narrativa.
5 – “MUITO ELEVADO”	- Refere cinco ou mais emoções de uma ou mais personagens; - Entoa a sua narrativa.

Figura 11 - Critérios para análise da subdimensão *Subjetivação Emocional*

#### 4.2.3 Subdimensão Subjetivação Cognitiva

A Subjetivação Cognitiva está relacionada com pensamentos, cognições e ideias vivenciadas pelo sujeito no decorrer de um determinado momento.

A figura que se segue apresenta os critérios que serão tidos em consideração para pontuar a narrativa atribuindo-lhe um grau, segundo a escala de Likert.

PONTUAÇÃO (DE 1 ATÉ 5)	CRITÉRIOS
1 – “NADA OU MUITO POUCO”	- Não demonstra pensamento, sentimentos ou vivências.
2 – “POUCO”	- Não refere os seus pensamentos e sentimentos ou vivências, mas identifica os sentimentos das personagens.
3 – “MODERADO”	- Refere os seus pensamentos, sentimentos ou vivências, mas não demonstra identificar-se com os personagens.
4 – “ELEVADO”	- Refere o que sente de um modo indireto, recorrendo a um sentimento de solidariedade e identificando-se com as personagens.
5 – “MUITO ELEVADO”	- Refere com clareza os sentimentos, as vivências e os pensamentos sentidos num dado acontecimento.

Figura 12 - Critérios para análise da subdimensão *Subjetivação Cognitiva*

#### 4.2.4 Subdimensão Metaforização

A Metaforização tal como o nome indica, consiste na criação de metáforas, que juntam os significados que o ser humano retira pela experiência vivida. É possível verificar esta subdimensão no decorrer da narrativa.

A figura que se segue apresenta os critérios que serão tidos em consideração para pontuar a narrativa atribuindo-lhe um grau, segundo a escala de Likert.

PONTUAÇÃO (DE 1 ATÉ 5)	CRITÉRIOS
1 – “NADA OU MUITO POUCO”	<ul style="list-style-type: none"><li>- Faz reflexão sobre uma dada situação representa para si;</li><li>- Não afasta-se da obra original e não partilha a sua opinião.</li></ul>
2 – “POUCO”	<ul style="list-style-type: none"><li>- Faz uma reflexão sobre a importância de uma dada situação representa para si;</li><li>- Consegue afastar-se da obra original e partilha a sua opinião de um modo pouco claro.</li></ul>
3 – “MODERADO”	<ul style="list-style-type: none"><li>- Faz uma reflexão da importância de dada situação representa para si;</li><li>- Afasta-se da história e partilha a sua opinião de um modo claro.</li></ul>
4 – “ELEVADO”	<ul style="list-style-type: none"><li>- Faz uma reflexão da importância de dada situação representa para si;</li><li>- Afasta-se da história e partilha várias opiniões.</li></ul>
5 – “MUITO ELEVADO”	<ul style="list-style-type: none"><li>- Faz uma reflexão da importância de dada situação representa para si;</li><li>- Refere argumentos que defendem a sua opinião.</li></ul>

Figura 13 - Critérios para análise da subdimensão *Metaforização*

A terceira, e última, dimensão da narrativa designa-se por Dimensão do Conteúdo Narrativo. Esta dimensão está ligada à diversidade e multiplicidade de conteúdos que fazem parte da narrativa. Também contempla uma variedade de cenários, personagens, acontecimentos e temas. É através desta multiplicidade discursiva de exploração que o ser

humano acede a uma maior criatividade. Trata-se de uma dimensão da qual fazem parte quatro subdimensões, que passo a enumerar: *Cenários*, *Personagens*, *Acontecimentos* e *Temas*.

#### **4.3 - Dimensão – Conteúdo Narrativo e Diversidade Narrativa**

##### **4.3.1 Sub-dimensão Diversidade de Cenários**

A diversidade de *Cenários* é relativo aos locais onde decorre a ação, assim como o ambiente construído ou a paisagem. Quanto mais rico for o ambiente em que decorre a ação, mais rica se torna a narrativa.

A figura que se segue apresenta os critérios que serão tidos em consideração para pontuar a narrativa atribuindo-lhe um grau, segundo a escala de Likert.

PONTUAÇÃO (DE 1 ATÉ 5)	CRITÉRIOS
1 – “NADA OU MUITO POUCO”	- Refere cenários iguais aos da obra original.
2 – “POUCO”	- Refere apenas um cenário que não aparece na obra original.
3 – “MODERADO”	- Refere dois cenários que não aparecem na obra.
4 – “ELEVADO”	- Refere três cenários que não aparecem na obra original.
5 – “MUITO ELEVADO”	- Refere quatro ou mais cenários que não aparecem na obra.

Figura 14 - Critérios para análise da subdimensão Diversidade de *Cenários*

#### 4.3.2 Sub-dimensão *Diversidade de Personagens*

A *Diversidade de Personagens* é a subdimensão, que se segue, recorrendo a este parâmetro é possível analisar o número de personagens e a sua descrição. E quanto maior for o número de personagens, mais rica será a narrativa.

A figura que se segue apresenta os critérios que serão tidos em consideração para pontuar a narrativa atribuindo-lhe um grau, segundo a escala de Likert.

PONTUAÇÃO (DE 1 ATÉ 5)	CRITÉRIOS
1 – “NADA OU MUITO POUCO”	- Refere apenas personagens da obra original.
2 – “POUCO”	- Refere todas as personagens da obra original.
3 – “MODERADO”	- Refere personagens da obra e introduz personagens do seu texto de autor.
4 – “ELEVADO”	- Refere apenas personagens do seu texto de autor.
5 – “MUITO ELEVADO”	- Refere apenas personagens do seu texto de autor e distancia-se da obra original.

Figura 15 - Critérios para análise da subdimensão *Diversidade de Personagens*.

#### 4.3.3 Subdimensão *Diversidade de Acontecimentos*

A *Diversidade de Acontecimentos* está relacionada com a quantidade de acontecimentos que apresentam uma estrutura temporal. Para estarmos perante uma narrativa de qualidade, o número de acontecimentos deverá ser variado, diferenciado e organizado de um modo lógico. É possível responder à questão: “o que aconteceu?”.

A figura que se segue apresenta os critérios que serão tidos em consideração para pontuar a narrativa atribuindo-lhe um grau, segundo a escala de Likert.



PONTUAÇÃO (DE 1 ATÉ 5)	CRITÉRIOS
<b>1 – “NADA OU MUITO POUCO”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refere o acontecimento inicial e o acontecimento final da obra original;</li> <li>- A variedade de acontecimentos não possibilita a previsão dos acontecimentos que se seguem;</li> <li>- Não cria novos acontecimentos e mantém-se preso à obra original.</li> </ul>
<b>2 – “POUCO”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refere dois ou três acontecimentos diferentes da obra original;</li> <li>- A variedade de acontecimentos permite uma previsão dos acontecimentos que se seguem;</li> <li>- Não cria novos acontecimentos e mantém-se preso à obra original.</li> </ul>
<b>3 – “MODERADO”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refere quatro ou cinco acontecimentos diferentes da obra original;</li> <li>- A variedade de acontecimentos permite uma previsão dos acontecimentos que se seguem;</li> <li>- Ainda se verifica uma dificuldade em desprender-se da obra original para criar novos acontecimentos.</li> </ul>
<b>4 – “ELEVADO”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refere seis a sete acontecimentos diferentes da obra original;</li> <li>- A variedade de acontecimentos permite uma previsão dos acontecimentos que se seguem;</li> <li>- Desprende-se da obra original.</li> </ul>
<b>5 – “MUITO ELEVADO”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refere oito ou mais acontecimentos diferentes da obra original;</li> <li>- A variedade de acontecimentos permite uma previsão dos acontecimentos que se seguem;</li> <li>- Desprende-se da obra original e introduz novos acontecimentos.</li> </ul>

Figura 16 - Critérios para análise da subdimensão Diversidade de Acontecimentos

#### 4.3.4 Subdimensão *Diversidade de Temas*

A Diversidade de Temas fornece-nos uma perspetiva geral de um determinado conteúdo específico. A variedade de temas apresentados numa narrativa só a enriquece ainda mais.

A figura que se segue apresenta os critérios que serão tidos em consideração para pontuar a narrativa atribuindo-lhe um grau, segundo a escala de Likert.

PONTUAÇÃO (DE 1 ATÉ 5)	CRITÉRIOS
1 – “NADA OU MUITO POUCO”	- Refere apenas temas iguais à obra original.
2 – “POUCO”	- Refere apenas um tema que não parece na obra.
3 – “MODERADO”	- Refere dois temas que não aparecem na obra original.
4 – “ELEVADO”	- Refere três temas que não aparecem na obra original.
5 – “MUITO ELEVADO”	- Refere quatro ou mais temas que não aparecem na obra original.

Figura 17- Critérios para análise da subdimensão *Temas*

Com base nas três dimensões da Narrativa e suas subdimensões associadas, faremos uma análise das narrativas produzidas pelas crianças.

## 5 – Apresentação dos resultados

Para análise dos resultados, teremos em consideração as 3 dimensões apresentadas anteriormente. Apesar de já termos desenvolvido as dimensões narrativas e suas subdimensões consideramos que é oportuno lembrar as características que cada uma apresenta.

### 5.1 Estrutura e Coerência Narrativa

A Tabela que se segue apresenta as pontuações sobre a Estrutura e Coerência Narrativa, alcançada por cada criança.

Tabela 2 – Pontuação da Estrutura e Coerência da Narrativa

Crianças	Pontuação dos resultados			
	Orientação	Sequência Estrutural	Comprometimento Avaliativo	Integração
C1	5	5	5	5
C2	4	4	4	4
C3	4	4	3	4
C4	4	4	3	4

A tabela acima apresenta as pontuações da dimensão Estrutura e Coerência da Narrativa da qual fazem parte as quatro subdimensões que analisámos nas produções orais das crianças. Cada subdimensão foi analisada de acordo com o modelo de Gonçalves (2000) e foi pontuada na escala de 1 a 5, sendo que 1 ponto corresponde a “Nada ou muito pouco” e 5 a “Muito elevado” (Malhotra (2005).

Relativamente à **Orientação**, esta dá-nos informação sobre as personagens, o contexto social e temporal dos acontecimentos. Fazendo a análise das produções constatámos que todos os participantes iniciaram a história com o “Era uma vez” e recorreram a tempos verbais no pretérito perfeito e no presente do indicativo. C1 obteve a pontuação máxima, pois criou uma

narrativa em que é possível responder às questões, “quem?”, pois referiu as personagens, nomeadamente mais de três “(...) um senhor chamado Robinson (...) era um índio pequenino chamado Sexta-feira (...) mentiram à D. Irene (...) depois a sua mãe já estava lá (...)”. Também incluiu na sua narrativa a localização espacial e temporal “(...) então saíram da escola(...)Depois de irem almoçar(...)”. Referiu os acontecimentos principais e descreveu as circunstâncias em que aconteceram “Sim, quero! Vamos fazer uma aventura! (...) Depois de muito andarem chegaram a um vulcão e como eram os dois muito curiosos, decidiram entrar lá dentro (...) chegaram à sua escola depois de muito andar”. C2, C3 e C4 obtiveram 4 pontos, uma vez que apresentaram as personagens no caso de C2 “Era uma vez um menino chamado Rodrigo (...) o pai e a mãe foram ao quarto ( ...)ficou espantado com o que a avó disse” quanto a C3 “Era uma vez o Robinson que vivia em Setúbal (...)” e C4 “Era uma vez o Robinson (...) Um dinossauro voador” e Os 3 participantes referem a localização espacial onde decorre a ação, C2 refere dos espaços distintos, o quarto e a ilha, como podemos constatar nas transcrições “(...) foi par ao quarto a chorar (...) no dia seguinte a avó levou-o à ilha”, já C3 “(...) foi arrastado para uma ilha” e C4 referiu “(...)ir de avião para a ilha (...)” (cf. anexo 12).

Quanto à subdimensão que se segue, **Sequência Estrutural**, permite-nos avaliar a lógica temporal, situação inicial, resposta interna, ação e consequências. Para analisar esta subdimensão, verificámos se as narrativas apresentavam uma situação inicial e final, se existia uma ação linear clara e constatámos que C1 obteve 5 pontos dado o cuidado de apresentar uma situação inicial “(...) saíram da escola e mentiram à D. Irene que estava ali a sua mãe (...) depois ela abriu a porta e deixou-os sair (...)”. C1 também apresenta um desfecho para a sua narrativa “Foram procurando o caminho até chegarem à escola (...) o Robinson ficou de castigo uma semana sem ver televisão.” Quanto a C2, C3 e C4, obtiveram 4 pontos, pois referiram a situação inicial e a final, no caso de c2 “O Rodrigo é um menino pequenino que disse à mãe e ao pai que queria ir à ilha”, “(...) depois foram-se embora para casa fazer o comer (...)”, na narrativa de C3 a situação inicial “(...)queria ir a Inglaterra e foi de barco... veio muito vento e foi arrastado para uma ilha...” e final “(...) Robinson acordou e o barco já tinha partido e o Sexta-feira já não estava lá... que foi no barco... encontrou o quinta-feira nos dias dos bolos e das festas.”. Quanto a C4, optou por iniciar com “Era uma vez o Robinson que foi para o aeroporto para ir de avião para ir para uma ilha (...)” e concluiu “E lá foi para um sítio que tinha muitos, muitas pinhas...viviam lá dinossauros herbívoros...era o braquiossauro e outros herbívoros (...)”. Em suma, C1 foi aquele que conseguiu apresentar uma narrativa estruturada,

que permitiu verificar a presença de uma estrutura temporal e causal (acontecimentos). Esses acontecimentos foram sempre claros e com coerência. C2, C3 e C4 também apresentaram narrativas com situação inicial e final, no entanto foi visível alguma falta de clareza (cf. anexo 13).

Relativamente ao **Comprometimento Avaliativo**, este fornece-nos o envolvimento da criança ao longo da narrativa. No que respeita ao Comprometimentos Avaliativo, C1 e C2 obtiveram a pontuação de 4 pontos. Estas narrativas evidenciaram um certo empenho e foi visível o envolvimento das crianças. Ambas demonstraram divertimento ao longo da narrativa, no caso de C1 “(...) os dois muito curiosos decidiram entrar lá dentro (risos) ... e depois e tal (risos) (...)” portanto, é visível o divertimento de C1 a quando narra a entrada de Robinson e Sexta-feira dentro do vulcão. Como já referimos, C2 também apresentou marcas de emoções ao longo da sua narrativa, mais concretamente quando diz “Depois ele (risos) quis ir arrumar o quarto (...)”. Quanto a C3 e C4, foi atribuídos a ambos a pontuação de 3 pontos, dado a falta de envolvimento emocional durante a narração (cf. anexo 14).

A **Integração** é a última subdimensão pertencente à Estrutura e Coerência Narrativa e mostra-nos como os elementos, dispersos na narrativa, são organizados pelo narrador e transformados num texto coeso. Portanto, esta subdimensão fornece-nos a clareza do fio condutor da narrativa. Nesta categoria C1 obteve a pontuação máxima (5 pontos) uma vez que apresentou uma narrativa com um fio condutor bem definido, isto é, apresenta uma situação inicial, deu a conhecer as personagens e o desenrolar da ação, também abordou a questão problema e terminou com a situação final não se esquecendo de mencionar a consequência das ações da personagem Robinson, como se verifica nas seguintes transcrições: “Depois eles... depois de muito andarem chegaram a um vulcão e como eram os dois muito curiosos decidiram entrar lá dentro (...) já não se lembravam do caminho (...) Foram procurando o caminho até que chegaram à sua escola (...) o Robinson ficou de castigo uma semana sem ver televisão.”. Foi atribuído a C2, C3 e C4 a pontuação de 4 pontos, uma vez que apresentaram uma narrativa com fio condutor, mas não tão bem definido quanto C1 (cf. anexo 15).

## 5.2 Processo e Complexidade Narrativa

A tabela que se segue apresenta as pontuações sobre o Processo e Complexidade Narrativa

Tabela 3 – Pontuação do Processo e Complexidade Narrativa

Crianças	Pontuação dos resultados obtidos			
	<i>Objetivação</i>	<i>Subjetivação Emocional</i>	<i>Subjetivação Cognitiva</i>	<i>Metaforização</i>
C1	3	3	2	-
C2	4	4	2	-
C3	3	2	2	-
C4	2	2	2	-

Cada subdimensão foi analisada de acordo com o modelo de Gonçalves (2000) e foi pontuada na escala de 1 a 5, sendo que 1 ponto corresponde a “Nada ou muito pouco” e 5 a “Muito elevado” (Malhotra (2005).

Fazem parte da dimensão Processo e Complexidade Narrativa as 4 subdimensões seguintes: a objetivação, subjetivação emocional, subjetivação cognitiva e a metaforização. A objetivação permite analisar a descrição sensorial dos sentidos (paladar, visão, olfato). Segue-se a subjetivação emocional, que nos dá informação sobre a diversidade emocional das personagens. Por outro lado, a subjetivação cognitiva diz respeito aos pensamentos, ideias ou planos presentes na narrativa. Na metaforização, a criança partilha a sua visão dos acontecimentos.

Para analisar o Processo e Complexidade da Narrativa, começamos pela subdimensão **Objetivação** e pudemos verificar que C2 apresentou alguns elementos visuais, táteis e ainda sonoros “(...) ela abriu a porta e ele viu a avó sair do carro. (...) Ele arrumou o quarto assim, assim (gesticulou com as mãos) (...) ele foi para o quarto chorar”. Portanto, foi a única com 4 pontos, ao passo que a C1 e C3 foram atribuídos 3 pontos. Como Ambos apresentaram

elementos visuais, mas também referiam outros elementos, nomeadamente, C1 que apresentou um elemento sonoro “(...) à espera que tocasse (...)” e C3 um elemento tátil “(...) o índio fez o gesto para ele ir para o pescoço (...)”. Os 2 pontos foram atribuídos a C4 que apenas referiu dois elementos visuais (cf. Anexo 16).

Sobre a **Subjetivação Emocional** C2 alcançou 4 pontos, uma vez que foi dado a conhecer os vários estados emocionais das personagens no decorrer da narrativa, como podemos observar nas seguintes unidades analisadas “(...) ele foi para o quarto chorar (...) Ele disse iupi!! (...) Ele ficou espantado (...) a avó ficou muito triste (...) A mãe até foi espantada (...)”. Quanto a C1, este obteve 3 pontos pois só apresentou duas situações em que as emoções das personagens eram visíveis, como podemos observar nas transcrições “Sim, quero! Vamos fazer uma aventura! (...) depois preocupou-se muito com ele (...)”. No que respeita a C3 e C4, foi-lhes atribuído a pontuação de 2 pontos, dada a escassez de estados emocionais das personagens (cf. anexo 17).

Quanto à **Subjetivação Cognitiva** ao analisar concluímos que apesar de partilharem alguns estados emocionais das personagens, no caso de C1 “Sim, quero! Vamos fazer uma aventura! (...) depois preocupou-se muito com ele (...)”. Quanto a C2 “(...) ele foi para o quarto chorar...depois o Rodrigo abriu a porta e viu a menina (...)”. Relativamente a C3 “(...) e ficaram amigos e o Robinson chamou-lhe Sexta-feira(...)” e, por último, C4 “(...) depois ele fugiu porque ia ser calcado(...)”. Portanto, é possível verificar, através das transcrições, que os participantes não exprimiram os seus pensamentos e deste modo foi atribuído a todos 2 pontos (cf. anexo 18).

A **Metaforização** foi a única subdimensão em que não foi possível atribuir uma pontuação, pois em todas as produções recolhidas da nossa amostra não apresentaram reflexões sobre os seus pontos de vista. (cf. anexo 19).

### 5.3 Conteúdo Narrativo e Diversidade Narrativa

A tabela que se segue apresenta as pontuações sobre o Conteúdo e Diversidade Narrativa

Tabela 4 – Pontuação do Conteúdo e Diversidade Narrativa

Crianças	Pontuação dos resultados obtidos			
	<i>Cenários</i>	<i>Personagens</i>	<i>Acontecimentos</i>	<i>Temas</i>
C1	5	4	4	4
C2	4	5	4	3
C3	2	1	2	2
C4	3	4	3	3

Cada subdimensão foi analisada de acordo com o modelo de Gonçalves (2000) e foi pontuada na escala de 1 a 5, sendo que 1 ponto corresponde a “Nada ou muito pouco” e 5 a “Muito elevado” (Malhotra (2005)

Tal como as dimensões anteriores, a dimensão conteúdo narrativo é constituída por 4 subdimensões, nomeadamente, a diversidade de cenários, a diversidade de personagens, a diversidade de acontecimentos e a diversidade de temas. A diversidade de cenários avalia a variedade de contextos presentes na narrativa. A diversidade de personagens está relacionada com a apresentação de várias personagens na narrativa. No que respeita à variedade de acontecimentos, quanto maior a sua variedade mais rica se torna a narrativa. Resta a diversidade de temas, que se prende com a capacidade da criança seleccionar uma variedade temas.

Em relação à **Variedade de Cenários**, C1 foi aquela que apresentou uma maior variedade de cenários, conseguindo distanciar-se da obra original, como podemos observar com as seguintes transcrições: “(...) saiu de casa ao mesmo tempo que o menino (...) então eles saíram da escola (...) chegaram a um vulcão (...)”. Por este facto, C1 obteve a pontuação máxima. C2 obteve 4 pontos, uma vez que apresentaram pelo menos dois cenários distintos da obra, como podemos constatar, “(...) foram ao quarto dizer (...) a avó levou à ilha(...)”. No que respeita a C3, foi-lhe atribuído 2 pontos, isto porque, na produção foi visível a semelhança dos cenários à obra original, ainda que apresentasse um cenário diferente “(...) vivia em Setúbal e queria ir a Inglaterra (...) foi arrastado para uma ilha (...)”. Quanto a C4, a seguinte



transcrição: “(...) foi para o aeroporto para ir de avião para a ilha (...) chegou à casa do dinossauro (...)”, comprova que apresentou poucos cenários e distintos em relação à obra original pelo que recebeu 3 pontos (cf. anexo 20).

A análise da subdimensão **Variedade de Personagens** revelou que C2 obteve a pontuação máxima, pois foi a única que criou uma variedade de personagens e todas elas diferentes da obra original, como se pode constatar com a seguinte unidade de análise: “(...)um menino chamado Rodrigo (...) a mãe até foi espantada (...) e ao pai que queria ir à ilha (...) a avó foi ao quarto (...) abriu a porta de casa e viu a menina (...)”. Quanto a C1 e C4, foi-lhes atribuídos 4 pontos, por apresentarem narrativas com várias personagens, mas ainda recorreram a personagens da obra original para as suas narrativas, como se pode verificar nas unidades de análise, no caso de C1 “(...) um senhor chamado Robinson (...) um índio pequenino que se chamava Sexta-feira (...) Dona Irene (...) a sua mãe (...)”; e C4 “ (...) Robinson (...) dinossauro (...) dinossauro voador (...) dinossauro herbívoro (...) Braquiossauro (...)”. C3 obteve 1 ponto visto que selecionou para a sua narrativa apenas personagens da obra original “(...)Robinson (...) um javali (...) os índios (...) o seu cão (...) o Sexta-feira (...) o capitão do barco (...) o Quinta-feira(...)” (cf. anexo 21).

Verificou-se que ao analisar a subdimensão **Variedade de Acontecimentos**, C1 e C2 alcançaram 4 pontos por apresentarem uma narrativa com uma variedade de acontecimentos que se distanciaram da obra original. Como podemos constatar, na transcrição que se segue, C1 diz “(...) estavam na mesma escola (...) saíram da escola e mentiram à Dona Irene (...) chegaram a um vulcão e como era muito curiosas decidiram entrar lá dentro (...) o fogo começou a subir porque o vulcão ia explodir (...) não se lembravam do caminho (...) chegaram à escola depois de muito andar (...) depois foi para casa (...)” e demonstrou variar os seus acontecimentos. Por outro lado, C3 conseguiu 2 pontos, pois apesar de descrever vários cenários, limitou-se a utilizar quase todos da obra original como podemos comprovar na seguinte transcrição: “(...) Robinson que vivia em Setúbal e queria ir a Inglaterra (...)Depois veio muito vento e a água “fazeu” ondas e foi assustado para a ilha (...) Depois viu um javali e para se defender foi buscar um pau e bateu-lhe (...) E lá viu uma gruta e disse que amanhã venho ver e foi dormir (...) resolveu sair e depois foi para casa (...) depois foi para casa e depois encontrou o seu cão (...) viu quatro índios a fugir e ele esperou e atirou um tiro (...) O índio fez o gesto para ele ir para o pescoço (...)” . Quanto a C4, que alcançou 3 pontos, dada a pouca variedade de cenários, mas conseguiu distanciar-se da obra original, como é possível verificar:

“(...) Robinson foi para o aeroporto para ir de avião para ir para uma ilha (...) uma ilha que era de dinossauros (...) e depois ele fugiu porque ia ser calcado (...) Robinson (pausa \*) correu e chegou à casa do outro dinossauro...” (cf. anexo 22).

Para terminar, analisámos a subdimensão **Variedade de Temas** e foi atribuído a C1 os 4 pontos, uma vez que apresentou temas variados, como é exemplo a amizade, aventura, exploração, curiosidade e preocupação, nas seguintes unidades de análise: “Queres ser meu amigo (...) curiosos decidiram entrar lá dentro (...) Robinson ficou de castigo uma semana sem ver televisão (...)”. C2 não variou tanto na escolha de temas para a sua narrativa e por isso alcançou 3 pontos. Os 2 pontos foram atribuídos a C3 que selecionou para a sua obra temas idênticos à obra original, como é visível nas transcrições “(...) morreu (...) amigos (...) fugiu (...)”. Quanto a C4, foram dados 3 pontos, por ter apresentado o tema dos dinossauros herbívoros e carnívoros que não constam da obra original (cf. anexo 23).

## 6– Análise dos resultados

Uma vez terminada a apresentação dos resultados das narrativas, quanto à estrutura e coerência narrativa, é chegado o momento de construir uma síntese com base nos resultados obtidos. Relativamente à dimensão *Estrutura e Coerência Narrativa*, analisada nas produções orais produzidas pelos 4 participantes do nosso estudo, pudemos verificar que, no geral, todos conseguiram produzir narrativas. No entanto, foi visível a ausência de conectores de discurso (C3). Os conectores têm a função de criar um fio condutor (Wolf, 2002), logo quando há uma articulação, todos os acontecimentos surgem de um modo harmonioso, permitindo ao ouvinte uma melhor compreensão da história. Pudemos constatar no trecho de C1 “... mentiram à D. Irene que estava ali a sua mãe porque estavam muitos carros a passarem...” o recurso ao conector de finalidade “*porque*” para dar sequência ao que disse anteriormente.

Existe uma relação entre o envolvimento emocional do narrador e o seu desempenho durante o ato narrativo (Gonçalves, 2000). Quando o narrador se mostra envolvido durante a criação da narrativa é visível a variedade de emoções que afloram durante o ato de narrar. Essas emoções podem oscilar entre momentos de drama, humor ou até de alegria e quando estamos perante uma narrativa em que a emoção do narrador transparece, o comprometimento avaliativo atinge um nível alto. Durante a análise, C1 e C2 foram revelando

um certo à vontade e vivenciaram alguns momentos de divertimento. O facto de evidenciarem um envolvimento emocional e apresentarem narrativas com coerência permitiu-nos que as suas pontuações obtivessem um valor elevado. Portanto C1 e C2 conseguiram produzir narrativas com conteúdo, complexidade e com marcas de autor.

A subdimensão *Integração* permite avaliar em que medida todos os elementos, presentes na história de um modo disperso, se organizam por forma a construir um único sentido. Esta subdimensão possibilita analisar o narrador no que respeita à sua capacidade de criar um fio condutor na sua narrativa. Nas narrativas analisadas por nós, verificou-se a existência de um fio condutor. C1 destacou-se com a pontuação máxima, uma vez que apresentou uma narrativa com vários elementos complexos, organizados de modo a formar uma história com sentido uno.

Analisando os dados obtidos na segunda dimensão, *Processo e Complexidade Narrativa*, apercebemo-nos que foi visível o uso de elementos visuais, sonoros e táteis ao longo das narrativas produzidas, mas também constatámos uma ausência por parte de todos os participantes em incutir um cunho pessoal, uma opinião sobre determinado tema. C1 abordou o tema da fuga e ao fazê-lo poderia ter acrescentado a sua opinião, isto é, ter acrescentado se considerava correto ou não. Portanto, nenhum participante do estudo mencionou os seus pensamentos ou opiniões e este facto compromete o acesso, por parte do ouvinte, aos sentimentos do narrador perante terminado acontecimento.

Na terceira dimensão *Conteúdo e Diversidade Narrativa*, analisámos a variedade de cenários, personagens, acontecimentos e temas presentes em cada narrativa oral recolhida. Assim sendo, verificámos que a subdimensão *Variedade de Cenários*, C1 obteve a pontuação máxima, pois descreveu a sua narrativa em 3 contextos diferentes. Portanto, como refere Gonçalves (2000) quanto maior a variedade de cenários maior será a cotação do índice na avaliação da variedade de cenários. Relativamente à variedade de personagens, C2 foi o participante que introduziu mais personagens na sua narrativa e fê-lo sem recorrer às personagens existentes na obra “O Sexta-feira ou a Vida Selvagem”. No que concerne à análise da subdimensão *Variedade de Acontecimentos*, C3 obteve uma pontuação baixa por ter referido na sua narrativa apenas elementos presentes na obra original. Este participante manteve-se fiel à obra original e não conseguiu produzir uma narrativa de autoria. Por outro lado, C1 foi capaz de produzir uma narrativa com vários cenários distintos da obra original e, através da análise, é possível identificar o acontecimento inicial referente ao encontro de Robinson e

Sexta-feira na escola, o planeamento de uma aventura, seguindo-se um desenvolvimento da ação, portanto uma descrição do que aconteceu durante a aventura e as respetivas consequências, com a aplicação de um castigo a Robinson por ter fugido da escola.

A *Variedade de Temas* é a última subdimensão analisada neste estudo e através das produções, constatámos que C1 apresentou na sua narrativa oral, temas como o da amizade, aventura, preocupação e a aplicação de uma consequência pelas ações. Quanto mais rica for a narrativa na *Variedade de Temas*, maior será o nível de diversidade temática e por esta razão C1 obteve 4 pontos. Por outro lado C3 obteve a pontuação mais baixa, pois apresentou apenas temas referentes à obra original.

Uma vez terminada a análise das narrativas com base nas 3 dimensões propostas por Gonçalves (2000), é chegado o momento de analisar, com um maior detalhe, as narrativas produzidas oralmente quanto à sua autoria. Como já referimos anteriormente, uma narrativa é considerada de autor quando assenta em 4 elementos, nomeadamente, a invenção, a representação, o ênfase e a interpretação (Wolf, 2002). Portanto, foi com base nessas categorias que analisámos as narrativas orais produzidas pelos participantes, nesse seguimento, constatámos que C1 conseguiu distanciar-se da realidade e recorreu à sua imaginação para criar um cenário de aventura, revelando algum divertimento. Quanto a C2 a narrativa foi construídas com acontecimentos que lhe são importantes, nomeadamente a presença da avó e o facto de ter sido ela a oferecer-lhe a viagem à ilha. Portanto, a avó desta criança é uma presença constante no seu dia-a-dia e esse aspeto foi transportado para a sua narrativa. Relativamente a C3, esta limitou-se a criar uma narrativa com acontecimentos iguais aos da obra original, sem introduzir elementos da sua imaginação. Por outro lado C4 conseguiu distanciar-se da obra original e optou por incluir, na sua narrativa, o tema dinossauros que habitualmente brincava durante os intervalos. Assim sendo, o facto de ter utilizado algo que fazia parte das suas vivências e com significado para ela potencializou a capacidade para criar uma narrativa de autoria.

Por vezes, tornou-se necessária a nossa intervenção, enquanto professores, no decorrer das narrativas. C4 é exemplo disso, uma vez que fazia algumas pausas demonstrando necessidade de ajuda. Como refere Vygotskii (1999), cabe ao professor o papel de intervir na Zona de Desenvolvimento Proximal e não ao aluno, visto que o professor detém uma maior experiência e informação. Assim sendo, cabe ao professor o papel de mediador, no sentido de

ajudar o aluno a estruturar a sua narrativa, contribuindo deste modo para o seu desenvolvimento.

C1 apresentou uma narrativa coesa e coerente, uma vez que todas as partes da sua narrativa se encontram encadeadas, demonstrando, deste modo, que ocupou a posição de sujeito autor. Conseguiu criar uma narrativa que se distanciou da obra original, na medida em que foram criados novos cenários e introduzidos novos acontecimentos. O autor da narrativa assumiu a responsabilidade pela escolha das suas palavras e pelo rumo que os sentidos tomaram ao longo do seu discurso. C1 assumiu a função leitor ao criar uma narrativa cuja leitura é interpretável e polissémica, ou seja, a criança não se limitou a repetir os acontecimentos da obra original, mas sim a criar uma narrativa com diferentes sentidos. Como refere Pacífico (2002), a criança tem de ocupar a função-leitor para executar a função-autor e C1 assumiu a função-autor, na medida em que criou aventuras ao longo da produção oral, mas consegue voltar à situação inicial (a escola) para fechar a sua narrativa. Foi visível o recurso a conectores frásicos com o intuito de construir uma narrativa coesa.

Quanto a C2, ao analisar a narrativa verificámos que todas as partes se encontram interligadas. Trata-se de uma narrativa com princípio, meio e fim, pois é evidente o cuidado por parte da criança em retomar o ponto de partida “...e depois foram-se embora para casa fazer o comer...”, demonstra que C2 tem o cuidado em dar um desfecho à sua história. C2 conclui a sua narrativa com a frase “*Vitória vitória acabou-se a história*”, que habitualmente é referida em sala de aula para concluir uma história, evidenciando deste modo, marcas da cultura social em que está inserida. É visível que a autora da narrativa tentou controlar a deriva dos sentidos, quando afirma que “...ele foi para o quarto chorar, só por causa do pai não deixar...” e ao fazê-lo pretende que o leitor não tenha dúvidas, que foi apenas pelo pai não ter deixado o Robinson ir à ilha, que ele ficou muito triste e chorou. Assim sendo, C2 criou uma narrativa em que ocupou a função-autor, pois, como refere Tfouni (1995), o sujeito só ocupa a função-autor, quando tenta controlar os sentidos que poderiam levar ao surgimento de pontos de dispersão, impedindo, deste modo, a construção de uma narrativa harmoniosa.

Ao analisar a narrativa criada por C3, constatámos que a criança limitou-se a recontar a história original. Não construiu uma narrativa com acontecimentos e cenários diferentes, nem deu uso à sua criatividade para produzir uma narrativa com elementos produtivos e polissémica. Portanto C3 não conseguiu distanciar-se da forma-leitor e passar à função-leitor. A sua narrativa é parafrástica, uma vez que limitou-se a repetir a obra original cujos sentidos

estão definidos como refere Pacífico (2002), o sujeito ocupa a forma-leitor quando realiza uma leitura “pré-formatada”, baseada numa repetição mecânica sem demonstrar a sua participação no processo de significação. A mesma autora defende que é necessário que o sujeito ocupe a função-leitor para poder executar a função-autor. Portanto C3 não conseguiu ocupar a função-leitor e por sua vez não conseguiu exercer a função-autor. O facto de C3 não ter produzido uma narrativa de autoria, poderá estar relacionado com algum desconforto em começar a sua produção e alguma dificuldade em compreender o que era pretendido. Comparando com C1 e C2, que demonstraram entusiasmo ao longo das suas produções, pudemos constatar que uma criança, ao se sentir motivada e implicada no decorrer da sua tarefa, consegue criar narrativas de autoria.

Relativamente a C4, podemos constatar que foi criada uma narrativa oral que formou uma unidade de sentido. Assim sendo, verificámos que a autora teve o cuidado de construir uma narrativa com começo, meio e fim. C4 tentou controlar a dispersão de sentidos ao mencionar que “...ele fugiu porque ia ser calcado...(o dinossauro andava atrás dele?<sup>1</sup>) Não, ele comia folhas...”, portanto é perceptível a preocupação em fornecer ao leitor a informação de que o dinossauro não pretendia comer o Robinson, pois apenas se alimentava de folhas era, portanto, herbívoro. O sujeito ocupou a função-leitor e, por sua vez, exerceu a função-autor no decorrer da criação da sua narrativa. Portanto, adotou a posição discursiva de autor, criando um texto de autoria. Como já referimos anteriormente, C4 selecionou o tema dos dinossauros, por fazerem parte dos seus gostos, interesses e brincadeiras no decorrer dos intervalos.

Portanto, em jeito de síntese, pudemos verificar que, após a devida análise, sobre a primeira dimensão da narrativa, todas as crianças conseguiram produzir uma narrativa, mas foi C1 quem se destacou com pontuação máxima, pois apresentou uma narrativa com um fio condutor e clara. Quanto ao comprometimento avaliativo mais uma vez C1 demonstrou estar envolvida emocionalmente durante o ato narrativo tal como C2.

Relativamente à terceira dimensão de análise da narrativa, C1 conseguiu criar contextos diferentes da obra original, embora tenha mantido a personagem Robinson e Sexta-feira, conseguiu “transportá-las” para uma realidade diferente da obra original. O facto de encontrarmos Robinson e Sexta-feira numa escola, permite-nos concluir que a autora da história criou um cenário com base nas suas vivências sociais. Já C2 conseguiu criar novas

---

<sup>1</sup> Questão levantada por nós a C4

personagens com base nas suas vivências, no entanto, apenas introduziu um novo cenário diferente do da obra original. C3 obteve uma pontuação baixa, uma vez que apenas utilizou personagens e acontecimentos da obra original. Tal poderá ter acontecido por não ter compreendido o que se pretendia. Por outro lado, C4 conseguiu criar uma narrativa com algumas personagens diferentes da obra original, nomeadamente os dinossauros, que faziam parte das suas brincadeiras nos intervalos e são referidos na sua narrativa. Mais uma vez fica comprovado que a criança ao recorrer ao que lhe é familiar, às suas vivências, torna-se capaz de produzir narrativas coerentes e portanto narrativas com autoria.

Quanto à função-leitor e função-autor pudemos constatar que C3 limitou-se a recontar a história original, sem construir uma narrativa criativa e de sua autoria. Ao repetir, o sujeito não está a exercer a função-autor e não seguiu atingir a interpretação. Por essa razão, não conseguiu ocupar a função-leitor e função-autor. Por outro lado, C1, C2 e C4 criaram narrativas orais em que ocuparam a posição discursiva de autor e permitiram a criação de gestos de interpretação variados. A razão pela qual C3 não produziu um texto de sua autoria poderá ter variados entendimentos, nomeadamente, a dificuldade na compreensão do pretendido uma vez que demorou algum tempo e demonstrou algum desconforto até iniciar a sua produção. Foi necessário alguma insistência da nossa parte para que a criança comesse a sua narrativa.

## **7 – Estratégias didáticas para abordar o processo de narração com crianças do 1.ºCEB**

Como estratégias didáticas, utilizadas no projeto, consideramos que professor deve orientar-se por estratégias de desenvolvimento da compreensão da leitura (Sá, 2009), para desenvolver os aspetos do processo narrativo com crianças do 1ºCEB. Essas estratégias passam por *“cruzar a leitura com outras actividades relativas ao tratamento da língua ou de outras formas de expressão: estratégia concretizada em actividades levadas a cabo pelos alunos (...) e pelas professoras”* (Sá, 2004, p. 44). Na primeira sessão apresentámos a história através da dramatização com recurso a fantoches e na segunda sessão as crianças tiveram a oportunidade de recontar a história com acesso à manipulação dos mesmos.

Trabalhar a identificação da estrutura da narrativa é outra estratégia à qual o professor poderá recorrer. As atividades para a identificação das estruturas poderão basear-se em pedir

aos alunos para ordenarem elementos do texto lido, completarem textos lidos de acordo com a estrutura e elaborarem algumas questões sobre os aspetos pertinentes presentes na obra (Sá, 2009). Uma destas estratégias foi a atividade de ordenação de imagens, que tinha como finalidade a compreensão, por parte da criança, da narrativa.

A diversidade de estratégias para apropriação da narrativa, nomeadamente, a dramatização com recurso aos fantoches, a leitura da história em voz alta e a ordenação das imagens possibilitaram às crianças uma melhor compreensão da narrativa.



## 8– Considerações finais

O projeto por nós implementado, *Exploração de histórias e produções orais de autoria*, pretende contribuir para a compreensão de que é possível trabalhar, em sala de aula, o sentido de autor com crianças do 1.º ano do 1.ºCEB.

Tendo em consideração o trabalho realizado por Silva e Pacifico (2011), baseado na obra de D. Quixote, um clássico da literatura universal, que habitualmente não é apresentado a alunos do 1.ºCEB, dada a sua complexidade. No entanto, as autoras decidiram fazê-lo, através de uma adaptação, numa sala do 3.º ano e conseguiram demonstrar com o seu estudo que é possível analisar narrativas complexas, recorrendo para isso a versões mais simples da história. Para além disso, as autoras também pretendiam contrariar as habituais análises das histórias, que se limitam essencialmente a uma repetição da leitura impedindo o aluno de interpretar os sentidos do texto e construir o processo de significação.

Tal como no projeto das autoras, referido acima, também nós selecionámos uma obra, que habitualmente, não é explorada no 1.º CEB. Através da adaptação, realizada por nós, reduzimos significativamente a história, mas mantivemos a estrutura e os acontecimentos principais. Embora tenhamos feito uma adaptação concluímos, após a 1.ª sessão, que a adaptação realizada por nós, ainda estaria demasiado longa, uma vez que, inicialmente as crianças não conseguiram fazer um reconto completo da história. Portanto, a adaptação deveria ter sido mais curta, como refere Sim-Sim (2007) uma “*compreensão de textos narrativos implica trabalhar histórias curtas*” (p. 35). Embora tenhamos verificado esse problema, as atividades que se seguiram, nomeadamente, a caracterização pormenorizada das características, físicas e psicológicas, da personagem Robinson, a descrição da ilha, os recontos, as questões dirigidas às crianças e a atividade da sequência de imagens, contribuíram para a compreensão do texto, uma vez que no final das quatro sessões, as crianças demonstraram que compreenderam a história. Todas as estratégias referidas são suportadas por Sá (2009) que defende a criação de estratégias de desenvolvimento da compreensão na leitura passam por explorar a estrutura e explorá-la e identifica-la, recontar o texto, responder a questões orais sobre a história (construídas pelo professor ou elaboradas pelas crianças), entre outras. Portanto, as crianças conseguiram identificar os diferentes episódios da história, as personagens e as suas características, conseguiram recontar a história e organizar a sequência de imagem

corretamente. Através dos resultados dessas atividades o primeiro objetivo a que nos propusemos foi cumprido.

Recordando o segundo objetivo, sensibilizar as crianças do 1.º ano do 1.ºCEB para a criação de textos de autoria, pudemos concluir que é possível trabalhar a autoria em crianças que ainda não estão alfabetizadas, como defende Tfouni (1995), apesar de o sujeito ainda não estar alfabetizado, consegue produzir narrativas com um controlo de dispersão dos sentidos. Sobre a análise detalhada das produções orais, constatámos que, dos quartos participantes, todos conseguiram produzir narrativas estruturadas e com coerência, à exceção de uma criança que fez o reconto da história. Ao refletir sobre a questão da criança não ter conseguido distanciar-se da obra principal e, portanto, não conseguir uma produção de autor, poderá estar relacionado com o facto de não ter compreendido o que era pretendido. Dada a nossa inexperiência e a questão do tempo e meios, impediu-nos de trabalhar o conceito de autor detalhadamente, pois apenas referimos o autor da obra “Sexta-feira ou a vida Selvagem” e explicámos o conceito momentos antes da recolha das produções de autoria, mas não explorámos conceito em sala, pois partimos do princípio que já saberiam”.

Outra questão importante, que pudemos observar no decorrer do nosso estudo, prende-se com o papel essencial do professor como mediador para estruturar o pensamento e acrescentar aspetos importantes ao longo da construção da narrativa. É importante que haja uma mediação nos momentos em que a criança se sente perdida, e portanto, necessita de um incentivo para prosseguir com a sua narração. Cabe, ao professor, a função de orientar e motivar as crianças no decorrer das produções orais, atuando deste modo, na ZDP potencializando o desenvolvimento da criança (Rego, 1999).

Nas escolas é habitual analisar textos cujos sentidos já estão determinados, para que os alunos aprendam a repetir os sentidos previamente definidos, sem deixar espaço para a construção dos mesmos. Bragatto Filho (1995) refere na sua obra a importância de trabalhar “textos abertos”. Esses textos permitem ao leitor a participação na interpretação dos sentidos e, desse modo, construir o processo de significação do texto. Ao fazê-lo, o sujeito assume a função-leitor e função-autor, por outras palavras, o sujeito ocupa a posição de discurso de autor.

Relembrando a nossa questão de investigação, “será que crianças do 1.º ano do 1.ºCEB conseguem produzir textos de autoria?”, pudemos afirmar que não só é possível que as crianças produzam textos de autoria, como é importante sensibilizá-las para a criação de textos

de autoria para formarmos no futuro adultos com capacidades de argumentação e interpretação (Pacífico, 2011).

## **9 – Limitações e melhorias no projeto**

Ao longo da implementação do nosso projeto, fomos sentindo algumas limitações, mas a que se destacou logo no início esteve relacionada com a dificuldade assinalada pela professora da turma em conciliar o conteúdo das intervenções com as atividades curriculares da turma. Essa dificuldade obrigou-nos a realizar apenas uma sessão por semana, num total de 4 semanas. O tempo entre as sessões dificultou a continuidade das atividades, uma vez que as crianças esqueciam-se da história. Deste modo, foi necessário a cada sessão, recordar a história, o que se revelou bastante repetitivo. A nossa falta de experiência impediu-nos de contornar a situação recorrendo a jogos, para motivar e captar a atenção das crianças.

A obra que seleccionámos é extensa e foi necessário adaptá-la, mas reconhecemos que mesmo a adaptação feita continuou um pouco extensa e isso também terá contribuído para a constante necessidade de rever os elementos principais da história.

Por se tratar de uma primeira investigação realizada por nós e a falta de experiência nesta área, consideramos que haveria muito mais para explorar, nomeadamente, questionar as crianças sobre a narrativa que produziram, a razão da escolha de determinados acontecimentos ou cenários, sempre com o intuito de compreender as suas escolhas e, portanto, levar a criança a refletir sobre as suas produções. Também poderíamos ter solicitado a cada criança a ilustração da narrativa que criaram com o intuito de analisar a complementaridade, isto é, se a ilustração estaria de acordo com a produção oral ou se fornecia alguma pista sobre os acontecimentos, as personagens e os cenários que poderiam perder-se no decorrer da construção da narrativa oral.

Este estudo revelou-se uma aprendizagem para a nossa prática pedagógica, visto ter contribuído para a compreensão da importância e possibilidade de trabalhar, desde cedo, a autoria com criança que ainda não são alfabetizadas.

## 10 – Referências bibliográficas

Angus, L. E., Hardtke, K., & Levitt, H. (1996). *A rating manual for the narrative processing coding system*. York University, Department of Psychology, North York: Ontario.

Boltman, A. (2001). *Children's Storytelling Technologies: Differences in elaboration and recall*. Stockhom: University of Maryland, College Park, MD. p. 7.

Bragatto, F. (1995). *Pela leitura literária na escola do 1º grau*. São Paulo: Ática.

Bruner, J. (1990). *Actos de significado: Para uma psicologia cultural*. Lisboa: Edições 70.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para a autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, J. (2011). *Qualidade de narrativas produzidas em contexto diático por crianças na idade pré-escolar: Impacto do Scaffolding verbal materno*. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Universidade do Minho, Braga.

Defoe, D. (1992). *Histórias e Lendas Infantis: As Aventuras de Robinson Crusoe*. Mem Martins: Resomnia Editores.

Dohme, V. (2017). *Técnicas de contar histórias 1: um guia para desenvolver as duas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Ferreira, V. (2011). *Produção de texto a partir de gêneros da ordem do argumentador*. Pernambuco: UFPE. p. 3.

Freitas, A. (2005). *O desenvolvimento Narrativo na Infância*. Tese de Mestrado apresentada no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Braga: Universidade do Minho. p. 18.

Gallo, S. I. (1992). *Discurso da Escrita e Ensino*. Campinas, SP: Editora Unicam.

Garrison, K., Kingston, A., & Bernard, H., (1979). *Psicologia da criança: estudo geral e meticoloso do desenvolvimento e da socialização* (3ª. ed.) São Paulo: Ibrasa. p. 185.

Gómez, G. R., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1996). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Gonçalves, F. Ó. (2000). *Viver Narrativamente. A Psicoterapia como adjetivação da Experiência*. Coimbra: Quarteto Editora. p. 72.

Gonçalves, F. Ó., Henriques, M.R. & Cardoso, G. (2001). *Manual de Avaliação da Estrutura e Coerência Narrativa*. Braga: Departamento de Psicologia, Universidade do Minho.

Gonçalves, O., Henriques, M., Machado, P. (2004). *Nurturing Nature. Cognitive Narrative Strategies*. In Lynne E. Angus & John MacLeod (Eds), *The Handbook of Narrative an Psychotherapy*. Sage Publications.

Henriques, M. R. (2000). *Narrativa e Agorofobia: Construção e validação de uma Narrativa Protótipo*. Braga: Departamento de Psicologia. Universidade do Minho.

Liles, B. (1993). *Narrative discourse in Children with Language disorders and Children with normal language: a Critical review of the literature*. Journal of Speech and Hearing Reserch.

Liles, B. (1993). *Narrative discourse in Children with Language disorders and Children with Normal language: a Critical review of the literature*. In: Carvalho, J. (2011). *Qualidade de narrativas produzidas em contexto diático por crianças na idade pré-escolar: Impacto do Scaffolding verbal materno*. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Universidade do Minho, Braga.

Malhotra, N. k. (2005). *Introdução à Pesquisa de marketing*. São Paulo: Prentice Hall.

Mandler, J. M. (1984). *Stories, scripts, and scenes: Aspects of schema Theory*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Orlandi, E. (1988). *Discurso e Leitura*. Brasil: Cortez. (p. 79).

Orlandi, E. (1996). *A linguagem e o seu funcionamento: as formas do discurso*. CampinasSP: Pontes.

Orlandi, E. (2001). *Discursos e Texto: Formação e Circulação dos sentidos*. Brasil: Pontes. pp. 9 – 65.

Orlandi, E. (2003). *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Fontes. p. 76.

Pacífico, S. & Iamamoto, E. (2009). *Sujeito nas produções textuais das séries iniciais do Ensino Fundamental: o que quer, o que pode ser essa escrita?*. Ribeirão Preto: S.D. p. 17.

Pacífico, S. & Romão, L. (2010). *Efeitos de Leitura, sujeitos e sentidos em movimento*. Ribeirão Preto: Alfabeta.

Pacífico, S. (2011). *Argumentação e Autoria nos Escritos de Universitários: o discurso sobre os alunos universitários públicos e particulares*. Revista Práticas de Linguagem. 1 (2), pp. 101-112.

Pacífico, S. M. R. (2002). *Argumentação e autoria: o silenciamento do dizer*. Tese de Doutorado. FFCLRP-USP. pp. 31 – 32.

Pfeifer, C. O. (1998). *Leitor no contexto Escolar. A Leitura e os Leitores*. Campinas- SP: Pontes.

Polkinghorne, D. (1988). Narrative Knowing and the human sciences. (p. 13) In: Carvalho, J. (2011). *Qualidade de narrativas produzidas em contexto diático por crianças na idade pré-*

*escolar: Impacto do Scaffolding verbal materno*. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Universidade do Minho, Braga. p. 10.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva. (trad).

Rego, T. (1999). *VYGOTSKY Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Brasil: Editora Vozes. pp. 42- 72.

Reis, C. (1981). *Técnicas de análise textual*. Coimbra: Livraria Almedina.

Sá, C. (2009). *Estratégias didáticas para o ensino explícito da compreensão da leitura*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá, C. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1.º ciclo do ensino básico: algumas sugestões didáticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sabin, T. (1986). The narrativa as a root metaphor for psychology. In T. Sabin (Ed.), *Narrative psychology: The storied of human conduct*. New York: Praeger. pp. 3-21.

Siegel, D. J. (1999). The developing mind: Toward a neurobiology of interpersonal experience. In: Silva, I. (2013). *O Reconto Oral e a Autoria na Educação Pré Escolar*. Tese de Mestrado apresentada no departamento Ciências da Educação da Universidade de Aveiro. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Silva, I. (2013). *O reconto Oral e a Autoria na Educação Pré-Escolar – Um Estudo de Caso*. Tese apresentada no departamento de Psicologia e Educação da Universidade de Aveiro. Aveiro: Universidade de Aveiro.



Silva, M. M., & Pacífico, S. M (2011). *Os clássicos no ensino fundamental: o (en)canto do sonho louco de dom Quixote e suas possibilidades de interpretação*. Cadernos da pedagogia. pp.89-102.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: ME – DGIDC. p. 9.

Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C., (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-infância: Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. pp. 14-15.

Stein, N. L. & Glenn, C. G. (1979). *An analysis of story comprehension in elementary school children*. In R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing*. Norwood, NJ: Ablex.

Tfouni, L. V. (1995). *Escrita, alfabetização e letramento*. São Paulo: Cortez.

Tfouni, L. V. (2001). *A dispersão e a deriva na constituição da autoria e as suas implicações para uma teoria do letramento*. In: Signorini, I (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas –SP: Mercado Letra. pp. 82 – 83.

Tournier, M. (2012). *Sexta-feira ou a vida selvagem*. Lisboa: Editorial Presença.

Vygotsky, L. S. (1999). *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superior*. São Paulo: Martins Fontes.

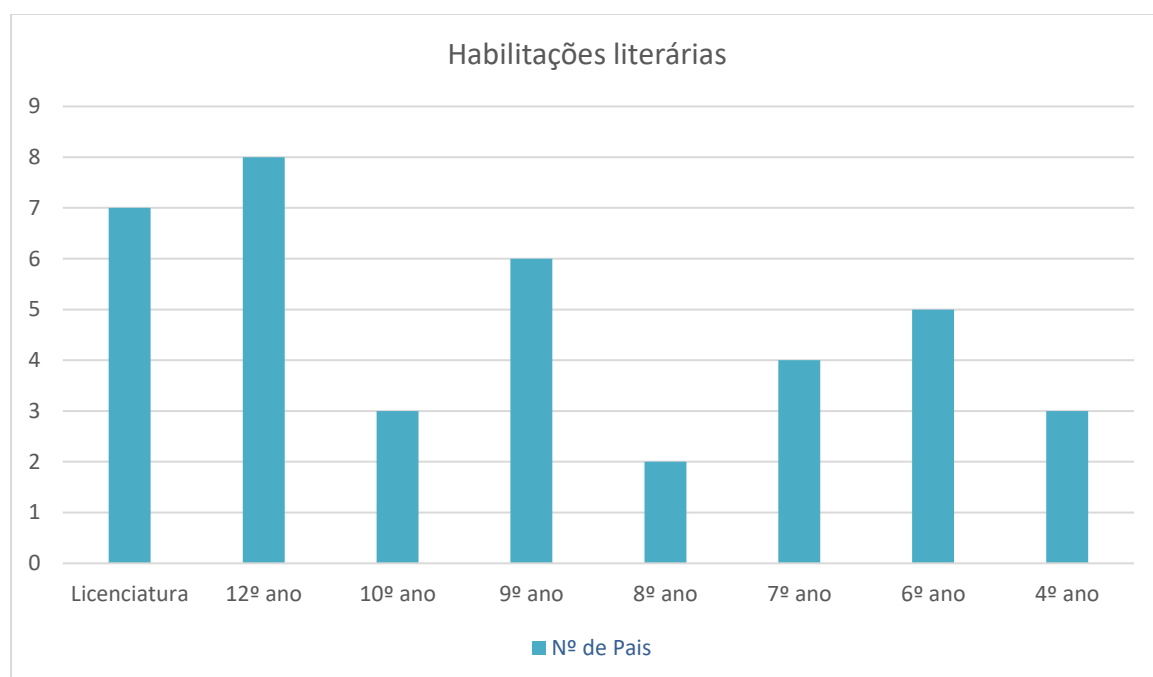
Wolf, (2002). *Ali e então, o inatingível e o íntimo: As narrativas da infância*, In: Spodek, B. *Manual de Investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian. pp. 85-301.

Yin, R. K. (2005). *Estudos de caso: planejamento e métodos*. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman.



## 11 - Anexos

**Anexo 1 – Gráfico com as habilitações literárias dos pais das crianças com quem desenvolvemos o projeto de intervenção**



## Anexo 2 - Planificação das sessões

Dia	Nome da sessão	Estratégias	Competências essenciais	Objetivos específicos	Modalidad e de Trabalho	Materiais necessários	Método Avaliativo
20 de novembro	Partindo para a Aventura	Inicia-se a aula com a representação da história. Terminada a representação, pede-se a alguns alunos que façam o reconto oral da história. Posteriormente, pede-se que, em conjunto, caracterizem as personagens e o espaço. À medida que os alunos forem dizendo as características, a professora fará o seu registo no quadro. No final, pede-se a todos os alunos que façam um desenho da ilha.	Capacidade de extrair e reter a informação essencial de discursos; Capacidade de se exprimir de forma clara.	Apropriar-se de novos vocábulos;  Compreender o essencial dos textos escutados	Coletivo e individual	Cenário e fantoches de vara, quadro de lousa, giz, folhas, lápis de carvão e de cor e máquina de filmar.	Observação direta com recurso à vídeogravação
26 de novembro	Conheço-te?	Na biblioteca alguns alunos terão a oportunidade de recontar oralmente a história “Sexta-feira ou vida selvagem” e recorrer à manipulação de fantoches (10 min). Posteriormente, pede-se que, em conjunto, caracterizem as personagens e o espaço. À medida que os alunos forem dizendo as características, a professora fará o seu registo no quadro de lousa (15 min).	Capacidade de extrair e reter a informação essencial de discursos; Capacidade de se exprimir de forma clara	Apropriar-se de novos vocábulos;  Compreender o essencial dos textos escutados	Coletivo e individual	Fantoches, quadro de lousa, giz e máquina de filmar.	Observação direta com recurso à vídeogravação
3 de dezembro	Agora já te conheço melhor!	Na biblioteca e com recurso ao quadro interativo, lê-se novamente a história com ilustrações num PowerPoint (15 min). Posteriormente e já na sala de aula procede-se à caracterização das personagens, do espaço e dos valores transmitidos. À medida que os alunos vão dizendo as características a professora escreve-as no quadro (20 min). No final, os alunos fazem a ilustração do Robinson (20 min).	Capacidade de extrair e reter a informação essencial de discursos; Capacidade de se exprimir de forma clara.	Apropriar-se de novos vocábulos;  Compreender o essencial dos textos escutados	Coletivo e individual	Quadro de lousa, giz, folhas e lápis de carvão e de cor e máquina de filmar.	Observação direta com recurso à vídeogravação
11 de dezembro	Podemos voltar ao Início?	A professora continuará a exploração da história e das características das personagens e da ilha que estarão descritas numa cartolina (10 min). Terminada a exploração, será dada aos alunos uma folha com ilustrações de acontecimentos relativos à história. Eles terão de recortar, ordenar de acordo com a sequência da história, colar as imagens numa folha e numerá-las. Terminada essa atividade, os alunos concluirão as ilustrações da ilha e da personagem Robinson (30 min). Em simultâneo, os alunos selecionados para recolha de dados serão chamados um a um à biblioteca ou à sala das fotocópias para fazerem um segundo reconto ou uma produção de texto de sua autoria (40 min). À medida que esta recolha vai sendo realizada, os alunos regressarão à sala de aula para terminarem o seu trabalho. Os que criarem uma história de sua autoria farão uma pequena ilustração sobre ela (20 min).	Capacidade de extrair e reter a informação essencial de discursos; Capacidade de se exprimir de forma clara.	Apropriar-se de novos vocábulos;  Compreender o essencial dos textos escutados	Coletivo e individual	Cartolina, quadro de lousa, folha de papel, folha com as ilustrações, tesoura, cola, lápis de carvão e máquina de filmar.	Observação direta com recurso à vídeogravação

### **Anexo 3: “Sexta-feira ou a Vida Selvagem” – adaptação**

Esta história passou-se no século XVIII, em setembro de 1759. Era uma vez um homem chamado Robinson. Ele vivia em York, uma cidade da Inglaterra, e tinha o sonho de explorar a América do Sul. Certo dia, embarcou numa galeota holandesa chamada Virgínia. Era uma embarcação de formas arredondadas. Passaram-se alguns dias e a embarcação já se encontrava perto do Chile quando de repente surge uma forte tempestade e o barco ficou encalhado num banco de areia, sendo o seu único sobrevivente Robinson. Ainda antes da tempestade terminar, veio uma onda muito forte e arrastou-o até a praia da ilha. “Quando Robinson voltou a si, encontrava-se deitado, o rosto na areia. Uma onda rolou pelo areal molhado e veio lambê-lo os pés. Girando sobre si, deixou-se ficar de costas. Gaivotas negras e brancas volteavam no céu, de novo azul após a tempestade.” (Tournier, 2012, p. 20) Levantou-se, pegou num ramo que estava no chão para servir de bengala e decidiu ir conhecer a floresta da ilha. Enquanto caminhava pela floresta, olhou em frente e viu a silhueta de um bode selvagem que estava parado a olhar para ele. Como a ilha era deserta, os animais não estavam habituados a verem pessoas, não as conheciam e por isso não reagiam. Com medo que o bode o atacasse, largou o ramo que tinha a servir-lhe de bengala, pegou num tronco grosso de uma árvore para com toda a sua força bater no bode até que por fim o matou. Na exploração da floresta, no topo da ilha encontrou uma gruta num maciço rochoso. Como era muito escura e demasiado profunda decidiu explorá-la noutro dia, porque já era tarde para o fazer. Um dia depois, voltou ao local onde tinha matado o bode e alimentou-se do pobre animal, assando-o. Também se alimentava de mariscos, raízes de plantas, cocos, bagas, ovos de pássaros e ovos de tartarugas. Ao aperceber-se de que teria de passar alguns dias na ilha decidiu fazer uma espécie de abrigo para se proteger. Como desejava sair da ilha e voltar para casa, para junto da sua mulher e dos seus dois filhos, decidiu construir um barco. Para isso, necessitava de alguns materiais e ferramentas. Deu voltas à cabeça e teve a ideia de ir aos destroços do Virgínia buscar todas as ferramentas que precisava, bem como tudo aquilo que lhe faria jeito no futuro. Para conseguir chegar até ao navio, construiu uma jangada muito simples e nela transportou todo o material e objetos do navio. Começou a construir o seu barco com muito entusiasmo, pois queria ir para casa. À medida que o tempo ia passando, Robinson ia ficando sem forças. Quando terminou a construção apercebeu-se que o barco estava demasiado longe do mar e que seria impossível de o levar até lá. Tentou arrastá-lo, mas não conseguiu... tentou colocar troncos por

baixo do barco para o fazer rolar, mas também não conseguiu... até que desistiu da ideia. Mesmo assim, decidiu batizar o barco com o nome de Evasão. Em alguns momentos Robinson entrava em desespero e o fracasso do Evasão foi um deles. Quando se sentia mais em baixo, ele costumava mergulhar nuns charcos de lama onde geralmente estavam os javalis e os seus primos da América do sul, os pecaris. Mas, a certa altura, decidiu que nunca mais se ia deixar ir abater pelo desespero e decidiu dar o nome de Speranza à ilha, que significa esperança.

Robinson, com os sacos de cereais que conseguiu recuperar do Virgínia, fez uma plantação. Semeou os cereais e assim tinha um pedaço de terra cultivado na ilha. Com alguns troncos e lianas entrelaçadas construiu uma vedação para manter por perto alguns cabritos e cabras. Assim, poderia mugir as cabras e ter leite para se alimentar. Foi desta forma que Robinson começou a civilizar a ilha. Após uma colheita, Robinson teve uma grande surpresa!! Tenn, o cão do Virgínia, “saltou de uma moita a gemer e a contorcer-se de alegria, fazendo uma grande festa por voltar a encontrar o antigo dono. Robinson nunca soube como o cão passara todo aquele tempo na ilha, nem por que razão não viera ter com ele mais cedo.” (Tournier, 2012, p. 39) Com o aparecimento de Tenn, Robinson decidiu levar a cabo um plano que já há muito pensara: a construção de uma verdadeira casa! E assim, não voltaria a dormir na gruta ou debaixo de uma árvore. Reuniu todos os materiais e ferramentas de que iria precisar e... pôs mãos à obra! Construiu móveis e tudo. Parecia uma casa a sério. O tempo passava e Robinson sentia necessidade de organizar de uma forma eficaz o emprego do seu tempo. Queria-se manter ocupado para não cair na tentação dos banhos de lama, pois tinha medo que ao permanecer tanto tempo nos charcos se pudesse transformar num animal. Então, decidiu fazer a constituição da ilha, ou seja, escrever um conjunto de leis que teria de cumprir rigorosamente. Certo dia, Robinson apercebeu-se de uma coluna de fumo branco do outro lado da ilha. Achou estranho e decidiu ir ver o que se passava. Foi caminhando pela floresta, com algum medo do que poderia encontrar. Tenn ia sempre atrás dele. Quando começou a avistar a praia viu um conjunto de índios à volta de uma fogueira. Tinham chegado à ilha em várias pirogas (pequenos barcos) e estavam a fazer um ritual. Passado uns tempos, Robinson voltou a ver a coluna de fumo branco. Desta vez, com medo, ele correu para casa e protegeu-se. Mas... quis ir ver o que se estava a passar e se os índios tinham dado pela sua presença ou não. Quando chegou perto da praia viu um dos índios a fugir do grupo, a correr na sua direção e a ser perseguido por outros dois. Robinson estava num local onde não poderia ser avistado da praia, por isso sentia-se seguro, mas Tenn começou a ladrar e para se defender,

Robinson disparou um tiro contra o último índio que vinha a perseguir o primeiro. Quando ouviu o som do tiro, o segundo índio voltou para trás, para ao pé do corpo do companheiro, e depois de revistar a primeira fila de palmeiras depois do areal, voltou a correr para ao pé do grupo. O índio que fugiu atirou-se para o chão e começou a apalpar o terreno até encontrar o pé de Robinson para o colocar em cima do seu pescoço como sinal de submissão. A partir desse momento os dois homens tornaram-se amigos, mas, por vezes, Robinson fazia do índio seu escravo. Sexta-feira foi o nome que Robinson decidiu dar ao índio, uma vez que não tinha nome. Sexta-feira não sabia falar e então Robinson decidiu ensinar-lhe inglês, mas Sexta-feira estava habituado a falar por gestos e ensinou Robinson a falar da mesma forma. Uns tempos depois Tenn não aguentou a velhice e morreu. Robinson ficou triste, pois perdeu o seu companheiro de muitos anos. Passado muito tempo, Sexta-feira estava entre os rochedos a colher flores, quando no horizonte avistou um ponto branco. Foi avisar Robinson de que um navio se aproximava da ilha. Este não demonstrou qualquer emoção, já Sexta-feira exteriorizava toda a sua alegria. Quando o navio atracou, Robinson e Sexta-feira estavam na praia à espera de verem os seus tripulantes. Os homens começaram a saltar para a água e um homem de barba negra estendeu a mão para se apresentar a Robinson. Era o comandante do navio. Foi nessa altura que Robinson soube há quanto tempo vivia na ilha. Tinham passado 28 anos, 2 meses e 22 dias desde o dia do naufrágio do Virgínia. Ele nem acreditava que tinham passado tantos anos! Uns dias depois, quando acordou, Robinson foi passear até à praia e reparou que o navio já tinha partido, como era de esperar. Entretanto, foi ver se Sexta-feira estava bem, mas não o queria acordar, apenas o queria ver. Quando chegou junto da rede onde Sexta-feira costumava dormir, viu que ele não estava lá. Robinson ficou assustado quando se apercebeu que alguns dos objetos com que Sexta-feira costumava dormir também tinham desaparecido! Mas afinal, o que teria acontecido? Será que Sexta-feira embarcou naquele belo navio? Decidiu correr a ilha toda à procura do seu amigo. Quanto mais andava mais se convencia que o seu amigo o tinha abandonado. Robinson ficou muito triste e queria morrer. De repente, lembrou-se da gruta e dos bons momentos que ele lá tinha passado. Então foi até lá. Assim que chegou à gruta viu a silhueta de uma criança. Admirado, Robinson perguntou-lhe quem era e o que estava ali a fazer. A criança lhe disse que era o grumete do navio e que era muito infeliz lá. Então decidiu ficar na ilha com Robinson, porque este lhe pareceu uma pessoa simpática e bondosa. Robinson ainda no desespero perguntou ao menino se tinha visto Sexta-feira. Ele disse que sim, que o viu subir para o barco no momento em que ia saltar para a água. Robinson deu o nome de Domingo ao menino, por ser o dia das festas, dos risos e



dos jogos. Com isto, Robinson sentiu de novo alegria! Sexta-feira tinha-lhe ensinado a vida selvagem e agora era a vez de Robinson a ensinar à pequena criança e também de criar novos jogos, viver novas aventuras, novas vitórias, começar uma nova vida!

#### Anexo 4 – Ilustrações da ilha

C1



C2



C3



C4



## Anexo 5 – Recontos

Legenda:

Vermelho: as minhas falas

Azul: gestos que fizeram

Laranja: o que queria dizer

Verde: o que falta

Roxo: notas

### C1

Um senhor que se chamava Robinson (muito bem. Onde se passava a história? lembraste?) numa praia qualquer... e com uma muralha que tinha cocos e bananas e tinha ali (aponta para uma zona da sala) uma rede... (lebraste como é que o Robinson chegou à ilha?) Ele... (uma pausa) (Ele já vivia lá?) Não... ele foi dar uma volta de barco e o barco e depois ele chegou uma onda muito grande e o barco encalhou e depois eles ficaram presos naquela ilha (e mais?) e depois ele estava muito triste porque não conseguia sair da ilha (e depois o que é ele fazia para sobreviver na ilha?) Ia apanhar bananas e comia ovos de pássaros e de tartarugas (muito bem. E mais? O que mais te lembras da história?) e antes de ele comer o bode ele achava que ia fazer mal e matou para se alimentar (E mais? Que é que te lembras mais?) depois ele encontrou um sitio a sair fumo (foi? E mais?) Eles usavam os gestos (E quem ele encontrou lá?) O índio (que se chamava... lembraste?) Não tinha nome era sexta-feira (E mais? Eles depois... o que aconteceu?) Ele foi com o pé e depois ele conseguiu (apontou para a nuca) (na nuca?) Na nuca no pé dele para se tornarem amigos (muito bem e mais? O que te lembras da história?) Ele construiu um barco (um barco, e o que aconteceu a esse barco?) Tinha encalhado na areia (boa que é que aconteceu a seguir?) Ele conseguiu construir o barco (conseguiu construir) e depois ficou também enterrado na areia e depois ele construiu por baixo dele e depois tentou pô-lo para a água mas não conseguiu (e mais?) hum (uma pausa) e depois ele construiu uma casinha e também bebia leite das cabritas (também

das cabritas, e mais?) hum ele (ficou amigo do índio?) Sim ele ensinou-o a falar em inglês (ele ensinou o índio a falar inglês e o que o índio ensinou ao Robinson? Lembraste?) a falar em gestos (muito bem. A falar a língua gestual. E mais?) (uma pausa) (lembraste o que aconteceu ao índio? Ele ficou com ele na ilha?) Não (Então o que aconteceu?) Foi lá visitar porque quis voltar para sua casa (Quem é que tinha de voltar?) O índio (foi? Ele teve que voltar?) Sim (E mais?) Ele foi visitar o Robinson (Ele só foi lá visitá-lo?) Não (Então?) Também foi lá ensinar-lhes coisas (E mais?) (pausa) (E no final... o que te lembras? O que aconteceu?) No final apareceram um capitão do barco que ele tinha encontrado (E o que é que aconteceu a seguir?) e depois ele deu uma voltinha ( Quem é que deu uma voltinha?) O capitão (Foi à ilha?) Não ele tinha vindo também já à muitos anos atrás e depois foi para a casa dele (Quem é que foi para casa?) O capitão do barco (Ele deu boleia a quem?) Ao Robinson para sua casa ( Ai foi?) e encontrou o cãozinho mas depois ele morreu (o cão) porque estava muito velho (E como terminou a história?) Acho que o Robinson foi com o capitão e o cão ficou na ilha com o índio.

## C2

Era uma vez um menino que foi a uma terra que se chamava Ilha e depois o menino foi para a Índia depois (pausa) (Lembraste como é que ele foi lá parar?) foi lá parar... (Que é que aconteceu?) foi com um barco (O que é que aconteceu ao barco?) o barco ficou preso na areia (Muito bem. E depois?) Depois... (pausa) (Então?) E depois ficou lá e encontrou muitas coisas (O que é que ele encontrou?) Encontrou árvores, encontrou uma, uma, uma e depois encontrou uma coisa redonda (Como é que se chamava isso?) hum uma... chamava-se, chamava-se... gruta. (O que é que o menino comia? Lembraste?) Comia...matou o animal (Como se chamava esse animal, lembraste?) hum chamava-se... (Chamava-se? Que animal era esse?) Era laranja (Ele era um cão? uma galinha? Que animal era esse?) Era... (não te lembras do nome?) Não. (O que aconteceu depois?) Depois pegou num pau e matou o animal e comeu a carne do animal (Muito bem. Ele comeu a carne, e o que é que ele comia mais?) Comia couves, comia alimentos saudáveis, comia folhas (E que mais ele comia?) bebia água do mar e comia peixes, comia fruta (Lembraste que frutas?) Não. (O que te lembras mais?) Ele foi no dia seguinte... foi à gruta mas como aquilo era tão escuro ele não foi e disse que talvez no outro dia (Muito bem e mais?) E depois ele queria ir para casa mas depois ele viu uma coisa branca (Que coisa era essa?) Era fumo e os Índios estavam

à volta de uma fogueira (Muito bem e mais?) E depois ele ia a fugir e outros iam atrás (O que aconteceu a seguir?) O índio... ele teve muito medo (Quem teve muito medo?) O mesmo (Como se chamava?) Não me lembro. Era o menino que foi de barco para a Índia (E o que é que aconteceu?) Ele foi buscar coisas... umas ferramentas para fazer um barco (Muito bem) E depois o barco ficou preso e depois ele meteu uma coisa para tentar tirá-lo (Lembraste que coisa era essa?) Paus, ferramentas (Ele conseguiu?) Não (E depois?) Ele teve de empurrar mas ele não conseguiu (E mais?) Ele também alimentava-se de leite das cabras (Muito bem e mais?) Ele conheceu quem na lha?) Conheceu um índio (Como se chamava ele?) Era o Sexta-feira. O Robinson deu o nome (Porquê?) Porque ele, o Robinson foi ajudar a aprender em inglês....por causa que na sexta-feira o cão...porque ele apareceu na sexta-feira. (O que é que aconteceu ao índio?) O Robinson ensinou inglês e o Sexta-feira ensinou a falar com gestos (E depois?) O cão do Robinson, depois o Sexta-feira mandou um tiro e o cão do Sexta-feira morreu (E ele morreu por causa do tiro?) Sim (E mais?) E depois... ele o Robinson ficou muito triste e depois o Robinson e o Sexta-feira ficaram muito felizes e amigos (Eles ficaram na ilha?) Não. No dia passado o Sexta-feira foi de viagem do barco e depois Robinson ao vir encalhou... ninguém ao pé dele e o Robinson pensou ficar abandonado (E depois?) O Robinson ficou com um bocado de medo e foi para casa. O índio... ele foi de viagem e o Robinson ficou sozinho na ilha.



Era uma vez um menino, não me lembro do nome (O Robinson?) O Robinson que queira ir para outra ilha. Tinha duas filhas e foi para outra ilha e construiu um barco (O que é que aconteceu?) O barco... o vento soprou e o barco foi em frente e aterrou numa ilha... aconteceu que o barco ficou encalhado (Encalhado) o carro ( O barco ficou encalhado?) O barco. (E mais?) Ele ficou para lá e construiu o barco. (E o que é que o Robinson comia?) Comia cocos, (Mais?) bananas, (Mais?) (pausa) alfaces, legumes, frutos (Só comia frutos?) Não (Então?) (pausa) (que alimentos ele comia?) Peixes e animal que ele matou (Lembraste do nome desse animal?) Não (pausa) (Ainda à pouco disseste que ele construiu um barco... como é que ele construiu?) Foi buscar as ferramentas ao barco que estava encalhado (Encalhado) (Encalhado, muito bem. Ele construiu o barco... e o que aconteceu a seguir?) (Não respondeu) (Onde é que ele construiu o barco?) Sim... (Foi na água?) Foi na terra da praia (E depois?) Ele tentou empurrar o barco mas não conseguiu... meteu troncos de árvores (Conseguiu mesmo assim?) Não estava se força (E mais?) E depois viu fumo branco e foi lá espreitar (O que era?) Eram os índios à volta da fogueira (Muito bem. O que aconteceu a seguir?) Foi a correr para casa e voltou a ir lá outra vez e foi lá ver o que era e depois os índios iam a fugir do grupo e foram lá para casa e o Robinson atacou com um pau e matou-os com o pau (Matou quem?) O índio (E depois?) Eles ficaram amigos (Lembraste como é que ele se chamava?) Segunda-feira (pausa – pensou melhor e retificou) Sexta-feira (Sexta-feira muito bem)(Porque se chama Sexta-feira?) Porque encontrou numa sexta-feira. Ele com os gestos... o cão ia para cima dele (O cão ia para cima de quem? do índio?) Do índio (Porque ele faz isso ?Era o cão que ia para cima da cabeça do índio?) Não era o Robinson em cima do índio (E mais?) Ficaram amigos. (pausa) (Acabou assim a história?) Não. O índio foram dormir e o índio foi para seu grupo e viu um barco e foi dizer ao Robinson e o Robinson acordou e viu o barco que encalhou... também era o capitão do barco e era pequeno porque era de uma ilha das pessoas pequenas (E então o que aconteceu ao Sexta-feira?) Eles foram dormir e o Sexta-feira foram de viagem com o capitão (Então o barco não estava encalhado?) Não e ele levou-o (E quem ficou na ilha?) O Robinson e os outros amigos (que amigos?) Do índio (E mais? O que aconteceu a seguir?) O Robinson acordou e pensava que o Sexta-feira tinha abandonado e depois foi à gruta e apareceu... (Quem apareceu?) O Domingo. O Robinson ajudou o Domingo (Eles ficaram na ilha?) Ficaram (E como terminou a história?) Eles ficaram felizes. (porque ele se chamava Domingo?) Porque ele encontrou num domingo (E domingo era o dia de?) Festas (Muito bem).

Uma onda grande (Então a história... onde se passava?) Numa ilha. Estava uma tempestade e uma e uma onda grande acertou no Robinson e o barco encalhou (Porque é que o barco encalhou?) Porque a onda o empurrou (Foi a onda?) Bateu na areia e o barco ficou preso (E depois?) (pausa) (O que é que aconteceu a seguir?) O Robinson estava a tentar construir um barco (E antes de isso? Disseste que ele foi empurrado... para onde?) Para a ilha (E o que aconteceu?) Ele viu uma gruta escura (E o que ele fez?) Ele quis explorar a gruta... não... num outro dia (Lembraste porque é que ele não quis?) Era escura (Então o que ele fez?) Viu um bode e acertou-lhe com um tronco e depois viu lá ao fundo fumo (pausa) (E antes? O que ele fez ao bode?) Comeu-o (Como é que ele o comeu?) Assou-o (E o que ele comia mais?) Leite (De quê?) Das cabras (E mais?) Ovos de tartarugas e pássaros (Lembraste de mais alguma coisa?) (abana a cabeça negativamente) (O que ele construiu na ilha?) Um barco e uma casa e dormia aí (E mais?) Depois ele fez o barco (Porque ele fez o barco?) Porque ele queria ir para casa (Porquê?) Porque ele estava triste (e?) tinha dois filhos (Era casado?) Era (E mais?) (pausa) (Ele construiu o barco e conseguiu?) Tentou empurra-lo e não conseguia... depois (pausa) pôs paus, troncos... paus em baixo empurrou e não conseguiu (E depois? Lembraste?) Encontrou o Ten (E mais?) O Robinson ficou feliz (Com o Ten?) Sim (Quem era o Ten?) O cão (Conheceu-o na ilha? Ou já o conhecia?) Já o conhecia (E mais?) (pausa) (Ainda à bocado disseste que viu na gruta... o quê? O que lá estava ao fundo?) O bode... o fumo (de que era o fumo?) Era dos índios que estavam à volta de uma fogueira (E o que aconteceu?) O Robinson foi lá ver o que é que se passava (E a seguir?) depois chegou um barco (E antes de isso? Quem é que ele conheceu?) (pausa) O índio (Como se chamava?) Sexta-feira (Porquê?) Porque dormia sempre numa cama entre duas arvores (Era por isso que ele se chamava Sexta-feira?) Sim (e mais?) Depois o índio foi embora (E ele ficou contente?) O Robinson não (E a seguir?) Apareceu um menino (e?) chamava-se Domingo (Porque ele se chamava Domingo? Lembraste?) Porque ele viu o índio num barco no Domingo (Ele era um índio?) Não (E depois o que aconteceu? De onde era o menino?) De uma cidade em que todas as pessoas eram pequenas (Como ele chegou à ilha?) No barco... ele não gosta de estar no barco e ficou na ilha (Ficou com?) O Robinson (Lembraste de mais alguma coisa?) E depois o Robinson foi outra vez com medo ver o que se passava (Onde?) Lá ao pé do fumo (Foi lá outra vez?) Sim.



## Anexo 6 – Ilustrações da história, em PowerPoint, na 3ª sessão

### Diapositivo nº1



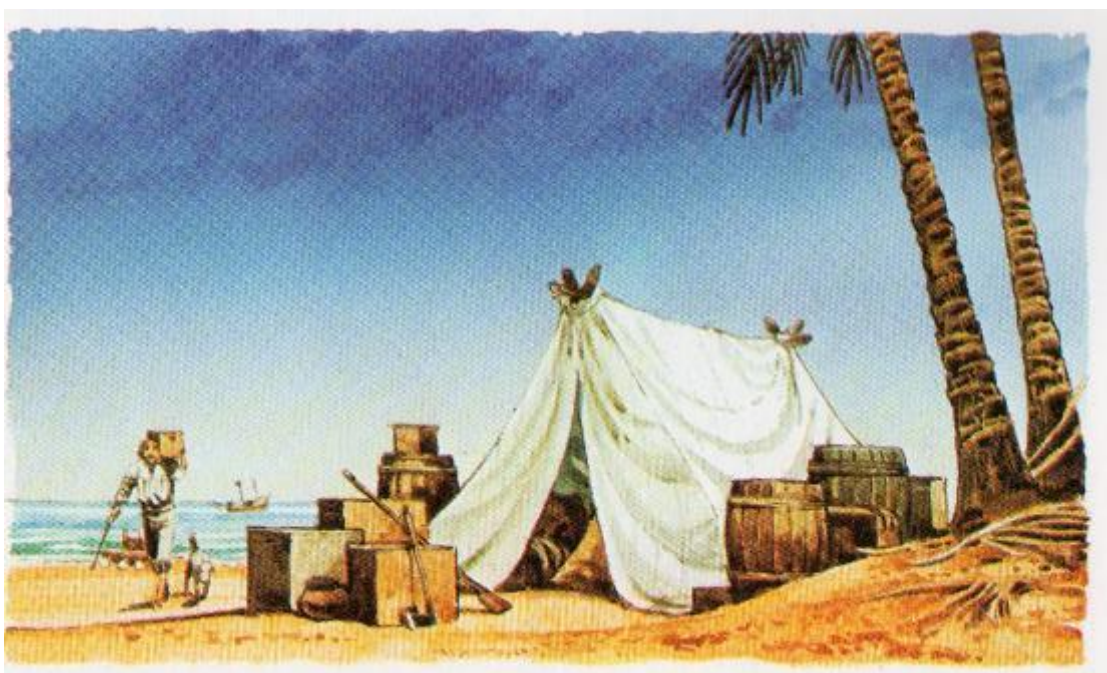
### Diapositivo nº2



Diapositivo n° 3

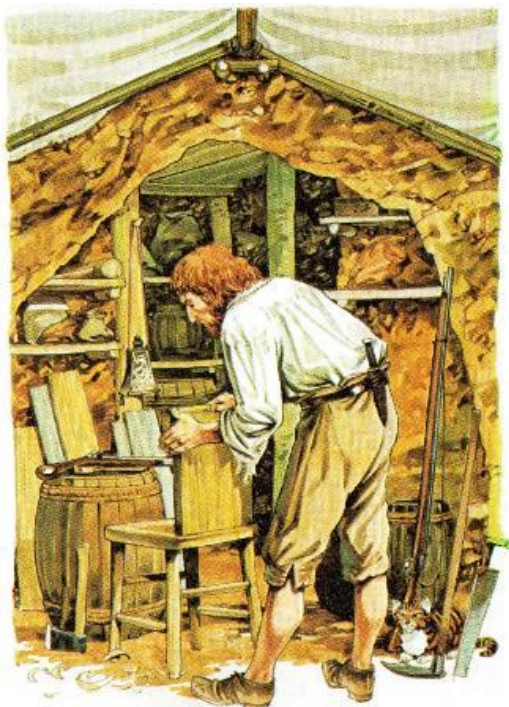


Dipositivo n°4

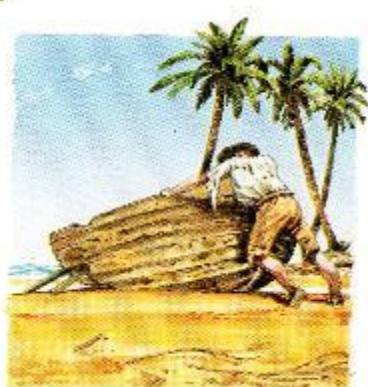




Diapositivo nº5



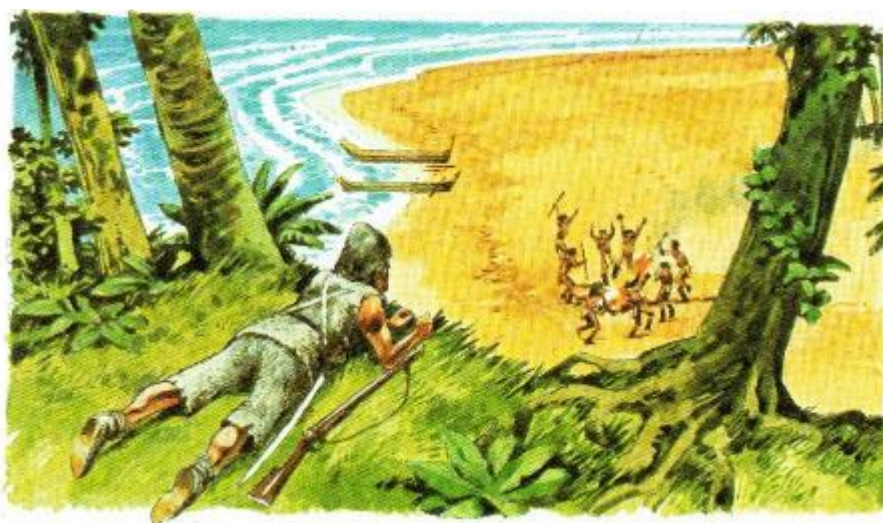
Diapositivo nº6



Diapositivo n° 7

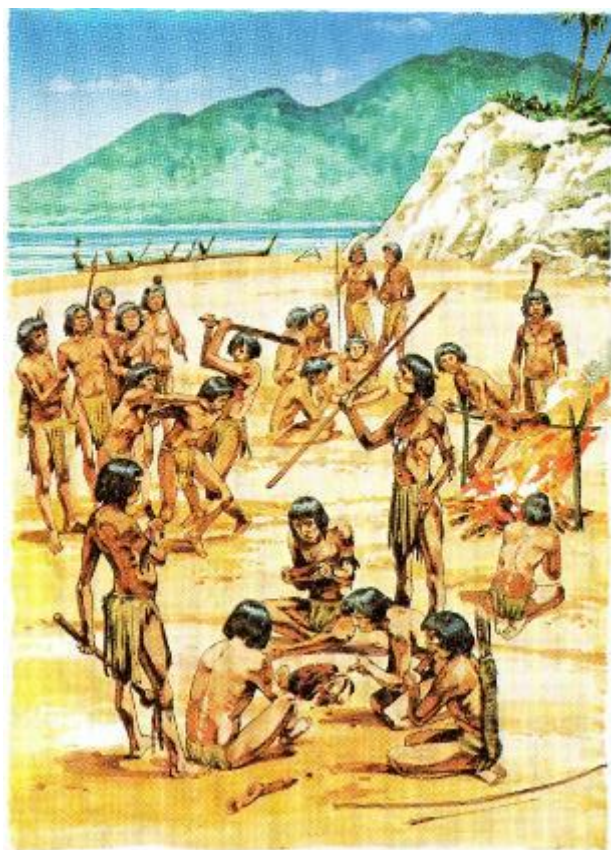


Diapositivo n°8





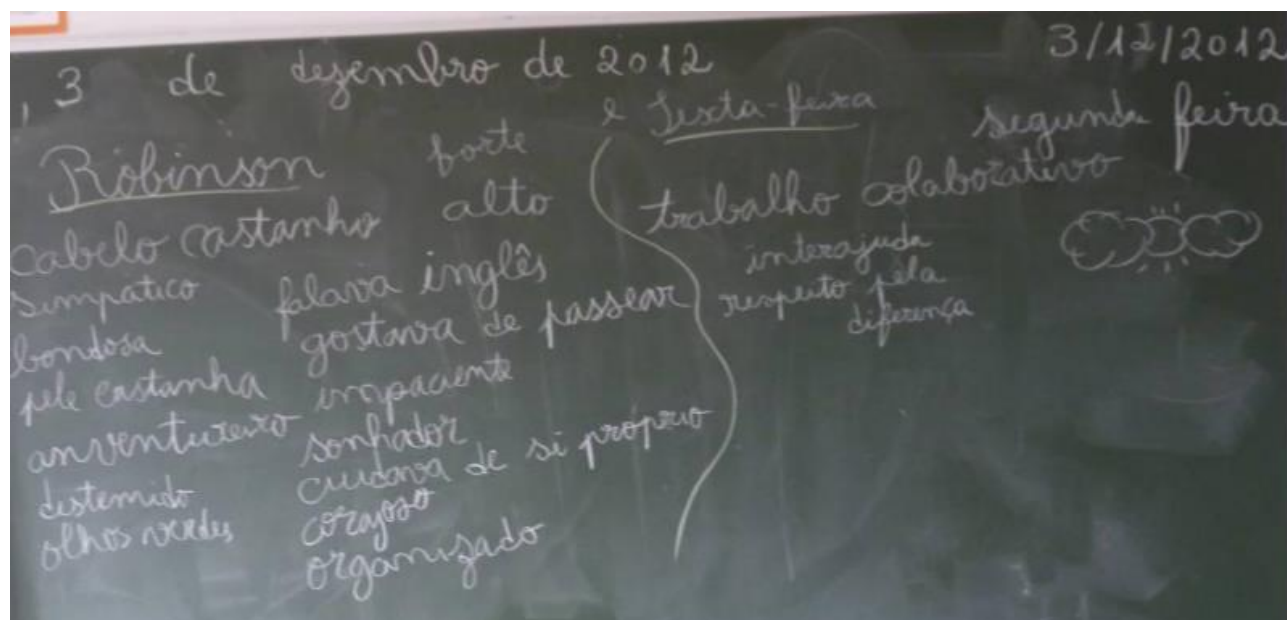
Diapositivo n° 9



Diapositivo N° 10



Anexo 7 - Cartaz com as características do Robinson



## Anexo 8 - Ilustrações do Robinson Crusoe

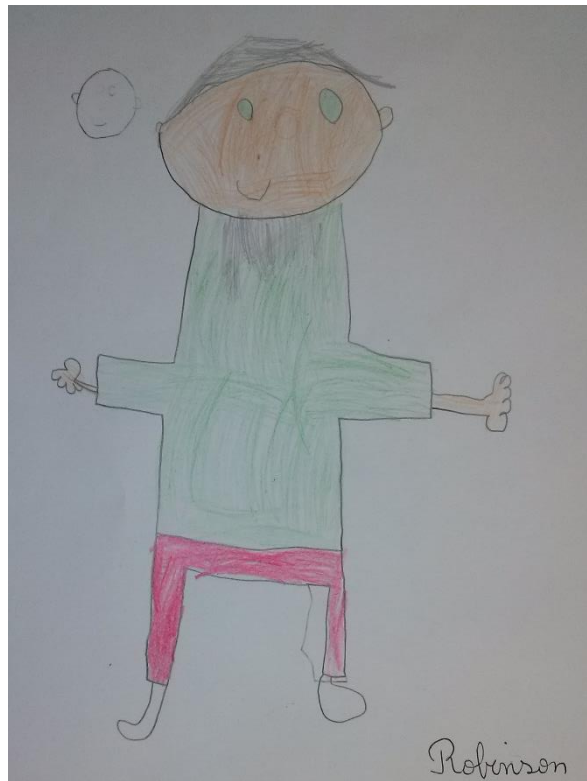
C1



C2



C3

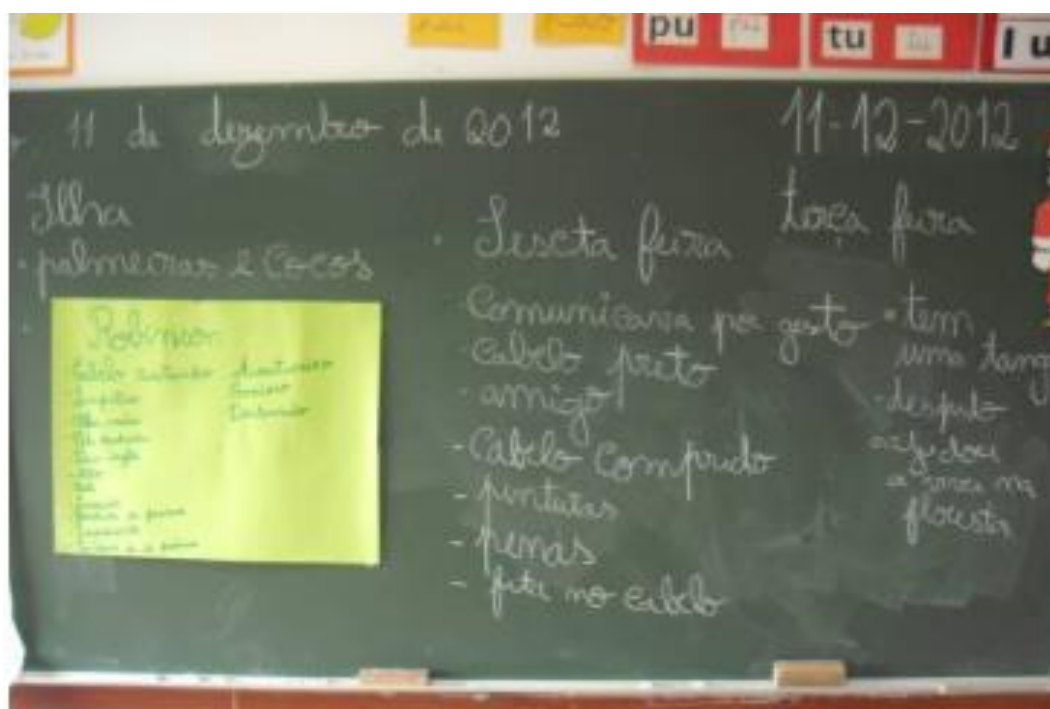


C4



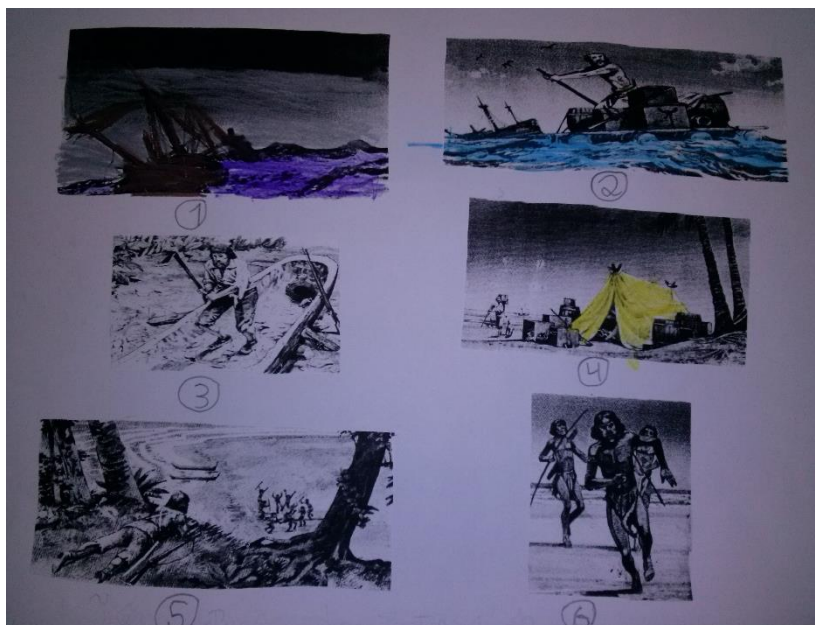


## Anexo 9 – Características do Robinson Crusoe em cartaz

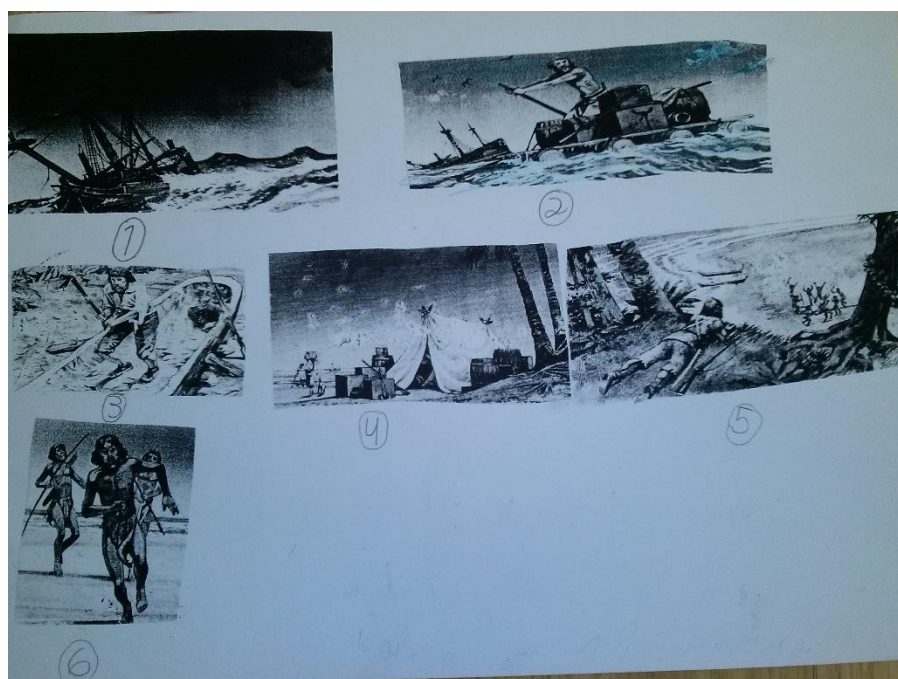


## Anexo 10 - Sequência de imagens ordenadas de acordo com a história

C1



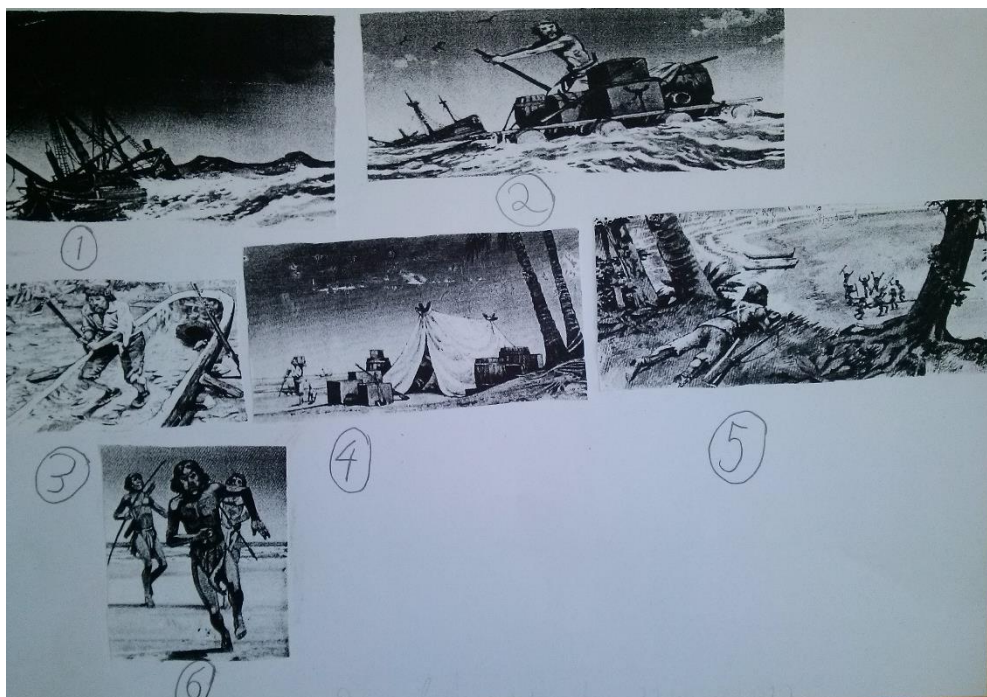
C2



C3



C4



## Anexo 11 – Produções orais de autoria

Legenda:

- Vermelho: o que é dito por nós
- Azul: Gestos dos participantes
- Verde: Sons dos participantes

### C1

Era uma vez um menino... um senhor chamado Robinson e ele saiu de casa ao mesmo tempo que um menino que um menino saía... era um índio pequenino que se chamava Sexta-feira... e depois eles estavam na mesma escola e depois o Robinson disse: - Tu não és o mesmo menino que anda na minha escola, pois não? É que és muito parecido. E depois o indiozinho, que era o Sexta-feira, disse-lhe: - Sou sim! – diz o indiozinho e tu não és aquele que anda na mesma escola do Solposto? Sim, sou. – diz o Robinson. Queres ser meu amigo?- diz-lhe o Robinson para o Sexta-feira e o Sexta-feira respondeu-lhe: - Sim, quero! Vamos fazer uma aventura. Depois de irem almoçar e tinham de ficar à espera que tocasse para irem outra vez para dentro e então saíram da escola e mentiram à D. Irene que estava ali a sua mãe, porque estavam muitos carros a passarem e depois ela abriu a porta e deixou-os sair. Depois eles... depois de muito andarem chegaram a um vulcão e como eram os dois muito curiosos decidiram entrar lá dentro (riu-se) e depois e tal (riu-se) um bocado de fogo espichou e depois o fogo começou a subir porque o vulcão ia explodir (e o que eles fizeram?) e depois eles fizeram e já não se lembravam do caminho e ficaram ali durante anos e anos a alimentarem-se de ovos de tartarugas, de pássaros e de muitos mais animais que andavam ali ao pé do vulcão. Foram procurando o caminho até que chegaram à sua escola depois de muito andar outra vez e depois a sua mãe já tava lá (onde é que a mãe estava?) Tava lá à porta (Onde? na escola?) Sim e depois preocupou-se muito com ele e depois foi para casa e o Robinson contaram-lhe tudo e o Robinson ficou de castigo uma semana sem ver televisão.



Era uma vez um menino chamado Rodrigo. O Rodrigo é um menino pequenino que disse à mãe e ao pai que queria ir à ilha com ele mas como ele era tão pequenino ele não conseguia ir. Pediu aos pais e os pais disseram: - Não, não podes ir porque és ainda muito pequenino. Só por causa de ele dizer os pais disseram aquilo... ele foi para o quarto chorar, só por causa do pai não deixar e o pai e a mãe foram ao quarto dizer porque é que ele estava a chorar. E ele disse: - Porque vocês não me deixam ir à ilha... eu queria ir à ilha e vocês não me deixam, mas depois o Rodrigo saiu do quarto a chorar, mas depois a avó... ela abriu a porta e ele viu a avó a sair do carro. Ele foi para o quarto a correr... foi para o quarto a chorar... depois o Rodrigo abriu a porta de casa e viu a menina... a menina... a mãe e o pai e a avó a saírem para depois eles quando chegarem... depois dizer a eles que já não importavam de ele ir à ilha. E a avó disse a ele: - Tu qualquer dia vais comigo à ilha. Ele disse: - lupi! Ele ficou espantado com o que a avó disse que ia para a ilha, mas a avó ficou muito triste só por causa dele ter o quarto desarrumado. Depois ele... (riu-se) quis ir arrumar o quarto e foi arrumar o quarto... chegou ao quarto e disse: - Isto é uma confusão para arrumar o quarto... fogo!. E depois não se importou. Arrumou o quarto e depois a avó foi ao quarto e disse: - Hoje vou-te levar à ilha se arrumares o quarto. Ele arrumou o quarto assim, assim (gestos com as mãos) E depois a avó foi ver debaixo da cama e estava tudo cheio de pó. A avó foi buscar a vassoura e a pá e começou a varrer. Nesse dia seguinte finalmente a avó levou à Índia... Ilha para ver prontos... (gestos com os braços) a água areia e ver palmeiras e a banana para eles comerem mas, mas como ele estava cheio de fome... cheio de fome disse à avó: - Quero ir comer aquelas bananas que estão naquela árvore. Naquela palmeira e eles depois e ela depois podes lá ir buscar uma e - trás uma para mim- disse a avó para trazer uma para ela. Trouxe uma para ela e comeu e depois foram-se embora para casa fazer o comer... para comerem. A mãe até foi espantada com o filho só por causa de a ilha... Vitória vitória acabou-se a história.

Era uma vez o Robinson que vivia em Setúbal e queria ir a Inglaterra e foi de barco mas meteu as ferramentas e foi... depois (o que aconteceu?) Depois veio muito vento e a água “fazeu” ondas e foi arrastado para uma ilha. E depois viu um javali e para se defender foi buscar um pau e bateu-lhe... e depois o javali morreu. Depois construiu um barco para ir só que não conseguia arrastá-lo e tentou com paus e não conseguiu e ficou lá. E lá viu uma gruta e disse que amanhã venho cá ver e foi dormir... foi lá ver e era muito escura... resolveu sair e depois foi para casa... comeu e saiu de casa e viu fumo branco. E viu muitos índios à volta lareira que construíram quando foram para lá de barco. E depois foi para casa e depois encontrou o seu cão. E depois foi espreitar e viu quatro índios a fugir e ele espreitou e atirou um tiro a um e acertou-lhe e depois foram lá os dois ao corpo do índio e o outro fugiu e chegou a casa e o índio estava a fugir para casa do Robinson e foi para lá e depois ele... e o índio viu e ele estava lá em casa e o índio... o Robinson e o índio... e depois o índio fez o gesto para ele ir para o pescoço dele e ficaram amigos e o Robinson chamou-lhe Sexta-feira e no outro dia que foi domingo o índio foi dormir o índio foi avisar que estava a ver um barco e estavam a saltar os homens do barco para a água e saltaram para a água e o índio foi avisar o Robinson e era o capitão do barco. E o outro dia o Robinson acordou e o barco já tinha partido e o Sexta-feira não estava lá... que foi no barco e lembrou-se da gruta e não estava lá... encontrou o Quinta-feira nos dias dos bolos e das festas.

#### C4

Era uma vez o Robinson que foi para o aeroporto para ir de avião para ir para uma ilha que era de dinossauros (e depois?) e depois chegou à ilha (e o que se passou?) e depois ele fugiu porque ia ser calcado (o dinossauro andava atrás dele?) Não ele comia folhas mas ia para uma árvore que ele estava ao lado (E então?) e o...e depois o Robinson correu e chegou à casa do outro dinossauro (pausa) (E o que aconteceu?) e depois esse dinossauro viu-o e foi atrás dele porque queria comê-lo, porque era carnívoro, come carne (e o que aconteceu ao Robinson?) Conseguiu safar-se. Um dinossauro voador levou-lhe para um sítio que não tinha nenhum dinossauro. Foi conhecer mais dinossauros (Bons ou maus?) Bons. E lá foi para um sítio que tinha muitos, muitas pinhas...viviam lá dinossauros herbívoros...era o braquiossauro e outros herbívoros.

## Anexo 12 – Unidade de análise referente à subdimensão *Orientação*

Participantes	Unidades de análise
C1	<p>Era uma vez um menino... chamado Robinson ele saiu de casa ao mesmo tempo que um menino saía... era um índio pequenino que se chamava Sexta-feira”;</p> <p>“Sim, quero! Vamos fazer uma aventura!...Depois de muito andarem chegaram a um vulcão e como eram os dois muito curiosos, decidiram entrar lá dentro” e “... chegaram à sua escola depois de muito andar”.</p>
C2	<p>“Era uma vez um menino chamado Rodrigo. O Rodrigo é um menino pequenino que disse à mãe que queria ir à ilha...”</p> <p>“... o pai e a mãe foram ao quarto ... ficou espantado com o que a avó disse”;</p> <p>“... foi para ao quarto a chorar... no dia seguinte a avó levou-o à ilha”.</p>
C3	<p>“Era uma vez o Robinson que vivia em Setúbal e queria ir a Inglaterra...”</p> <p>“... foi arrastado para uma ilha”.</p>
C4	<p>“Era uma vez o Robinson que foi para o aeroporto para ir de avião para a ilha que era de dinossauros...”.</p>

## Anexo 13 – Unidade de análise referente à subdimensão *Sequência Estrutural*

Participantes	Unidade de análise
C1	<p>“... saíram da escola e mentiram à D. Irene que estava ali a sua mãe... depois ela abriu a porta e deixou-os sair.”</p> <p>“Foram procurando o caminho até chegarem à escola... o Robinson ficou de castigo uma semana sem ver televisão.”</p>
C2	<p>“O Rodrigo é um menino pequenino que disse à mãe e ao pai que queria ir à ilha”;</p> <p>“... depois foram-se embora para casa fazer o comer ...”.</p>
C3	<p>“... queria ir a Inglaterra e foi de barco... veio muito vento e foi arrastado para uma ilha...”</p> <p>“... Robinson acordou e o barco já tinha partido e o Sexta-feira já não estava lá... que foi no barco...”</p>
C4	<p>“Era uma vez o Robinson que foi para o aeroporto para ir de avião para ir para uma ilha”</p> <p>“ E lá foi para um sítio que tinha muitos, muitas pinhas... viviam lá dinossauros herbívoros... era o braquiossauro e outros herbívoros”</p>



#### Anexo 14 – Unidade de análise referente à subdimensão *Comprometimento Avaliativo*

Participantes	Unidade de análise
C1	“... os dois muito curiosos decidiram entrar lá dentro (risos) ... e depois e tal (risos)”
C2	“Depois ele (risos) quis ir arrumar o quarto...”
C3	“E viu muitos índios à volta (pausa) ...”
C4	“... correu e chegou à casa do outro dinossauro (pausa)”

#### Anexo 15 – Unidade de análise referente à subdimensão *Integração*

Participantes	Unidade de análise
C1	“Depois eles... depois de muito andarem chegaram a um vulcão e como eram os dois muito curiosos decidiram entrar lá dentro...” “... já não se lembravam do caminho...” “Foram procurando o caminho até que chegaram à sua escola...” “... o Robinson ficou de castigo uma semana sem ver televisão.”
C2	“Depois ele (risos) quis ir arrumar o quarto...”
C3	“E viu muitos índios à volta (pausa) ...”
C4	“... correu e chegou à casa do outro dinossauro (pausa)”

#### Anexo 16 – Unidade de análise referente à subdimensão *Objetivação*

Participantes	Unidade de análise
C1	“... um bocado de fogo espichou” “... vulcão ia explodir” “... à espera que tocasse...”
C2	“... ela abriu a porta e ele viu a avó sair do carro.” “Ele arrumou o quarto assim, assim (gesticulou com as mãos)” “... ele foi para o quarto chorar”

	<p>“Ele disse iupi!!</p> <p>“Ele ficou espantado”</p>
C3	<p>“E depois viu um javali”</p> <p>“... foi lá ver se era muito escura”</p> <p>“... foi buscar um pau bater-lhe”</p> <p>“... o índio fez o gesto para ele ir para o pescoço”</p>
C4	<p>“... e depois esse dinossauro viu-o e foi atrás dele porque queria comê-lo”</p>

#### **Anexo 17 – Unidade de análise referente à subdimensão *Subjetivação Emocional***

Participantes	Unidade de análise
C1	<p>“Sim, quero! Vamos fazer uma aventura!”</p> <p>“... depois preocupou-se muito com ele”</p>
C2	<p>“... ele foi para o quarto chorar”</p> <p>“Ele disse iupi!!</p> <p>“Ele ficou espantado”</p> <p>“(...) a avó ficou muito triste”</p> <p>“A mãe até foi espantada”</p>
C3	<p>“... ficaram amigos”</p>
C4	<p>“... fugiu porque ia ser calcado”</p>

#### **Anexo 18 – Unidade de análise referente à subdimensão *Subjetivação Cognitiva***

Participantes	Unidade de análise
C1	<p>“Sim, quero! Vamos fazer uma aventura!”;</p> <p>“(...) depois preocupou-se muito com ele”.</p>
C2	<p>“... ele foi para o quarto chorar... depois o Rodrigo abriu a porta e viu a menina...;</p>
C3	<p>“... e ficaram amigos e o Robinson chamou-lhe Sexta-feira...”</p>
C4	<p>“... depois ele fugiu porque ia ser calcado...”</p>

**Anexo 19 – Unidade de análise referente à subdimensão *Metaforização***

Participantes	Unidade de análise
C1	“... os dois muito curiosos decidiram entrar lá dentro (risos) ... e depois e tal (risos)”
C2	“Depois ele (risos) quis ir arrumar o quarto...”
C3	“E viu muitos índios à volta (pausa) ...”
C4	“... correu e chegou à casa do outro dinossauro (pausa)”

**Anexo 20 – Unidade de análise referente à subdimensão *Variedade de Cenários***

Participantes	Unidade de análise
C1	“... saiu de casa ao mesmo tempo que o menino” “... então eles saíram da escola” “... chegaram a um vulcão”
C2	“... foram ao quarto dizer” “... a avó levou à ilha”
C3	“... vivia em Setúbal e queria ir a Inglaterra” “... foi arrastado para uma ilha”
C4	“... foi para o aeroporto para ir de avião para a ilha” “... chegou à casa do dinossauro”

### Anexo 21 – Unidade de análise referente à subdimensão *Variedade de Personagens*

Participantes	Unidade de análise
C1	<p>“... um senhor chamado Robinson”</p> <p>“... um índio pequenino que se chamava Sexta-feira</p> <p>“... Dona Irene”</p> <p>“ a sua mãe”</p>
C2	<p>“...um menino chamado Rodrigo”</p> <p>“... a mãe até foi espantada...”</p> <p>“... e ao pai que queria ir à ilha...”</p> <p>“... a avó foi ao quarto...”</p> <p>“... abriu a porta de casa e viu a menina...”</p>
C3	<p>“... Robinson...”;</p> <p>“... um javali...”</p> <p>“... os índios...”</p> <p>“... o seu cão”;</p> <p>“... Sexta-feira...”</p> <p>“... capitão do barco...”</p> <p>“... Quinta-feira...”</p>
C4	<p>“... Robinson...”</p> <p>“... dinossauro...”</p> <p>“... dinossauro voador...”</p> <p>“... dinossauro herbívoro...”</p> <p>“... Braquiossauro...”</p>

### Anexo 22 – Unidade de análise referente à subdimensão *Variedade de acontecimentos*

Participantes	Unidade de análise
C1	<p>“... estavam na mesma escola”;</p> <p>“... saíram da escola e mentiram à Dona Irene...”;</p> <p>“... chegaram a um vulcão e como era muito curiosas decidiram entrar lá dentro...”;</p>

	<p>“... o fogo começou a subir porque o vulcão ia explodir...”</p> <p>“... não se lembravam do caminho...”</p> <p>“... chegaram à escola depois de muito andar...”</p> <p>“... depois foi para casa...”;</p> <p>“... Robinson ficou de Castigo...”</p>
C2	<p>“O Rodrigo é um menino que disse à mãe e ao pai que queria ir à ilha...”</p> <p>“... ele foi para o quarto chorar...”</p> <p>“... ele abriu a porta e ele viu a avó a sair do carro...”</p> <p>“... foi arrumar o quarto...”</p> <p>“... a avó levou à ilha...”</p>
C3	<p>“... Robinson que vivia em Setúbal e queria ir a Inglaterra...”;</p> <p>“Depois veio muito vento e a água “fazeu” ondas e foi assustado para a ilha..”;</p> <p>“Depois viu um javali e para se defender foi buscar um pau e bateu-lhe...”</p> <p>“E lá viu uma gruta e disse que amanhã venho ver e foi dormir...”;</p> <p>“... resolveu sair e depois foi para casa...”</p> <p>“... depois foi para casa e depois encontrou o seu cão...”</p> <p>“... viu quatro índios a fugir e ele esperou e atirou um tiro...”</p> <p>“O índio fez o gesto para ele ir para o pescoço...”</p>
C4	<p>“... Robinson foi para o aeroporto para ir de avião para ir para uma ilha...”</p> <p>“... uma ilha que era de dinossauros...”</p> <p>“... e depois ele fugiu porque ia ser calcado...”</p> <p>“... Robinson (pausa *) correu e chegou à casa do outro dinossauro...”</p> <p>“... depois esse dinossauro viu-o e foi dele porque queria comê-lo...”</p> <p>“... conseguiu safar-se...”</p> <p>“Um dinossauro voador levou-lhe para um sítio que não tinha nenhum dinossauro...”</p> <p>“E depois foi para um sítio que tinha muitas, muitas pinhas e vivia lá dinossauros herbívoros”</p>

### Anexo 23 – Unidade de análise referente à subdimensão *Variedade de Temas*

Participantes	Unidade de análise
C1	<p>“Queres ser meu amigo?”;</p> <p>“... curiosos decidiram entrar lá dentro”;</p> <p>“... Robinson ficou de castigo uma semana sem ver televisão”.</p>
C2	<p>“... ele foi para o quarto chorar”;</p> <p>“... a avó ficou muito triste só por causa só por causa dele ter o quarto desarrumado”;</p>

C3	“... morreu”; “... amigos”. “... fugiu”.
C4	“... dinossauros carnívoros” “... dinossauros herbívoros”